Niveau(x) d'enseignement: 3 Numéro EDUQ : 8870292
Centre d'intérêt: 570

Moisan, André.

Etude comparée de deux nouveaux programmes québécois d'enseignement primaire (français-mathématique) en fonction de paradigmes éducationnels / par André Moisan. -- [Trois-Rivières?] : A. Moisan, 1984.
vi, 124 f. ; 28 cm.

"Rapport de recherche présenté à l'Université du Québec à Trois-Rivières. Programme de maîtrise en éducation". Bibliogr.: f. 113-124.

Vedette(s)-secondaire(s): Université du Québec à Trois-Rivières

Descripteur(s): Programme d'enseignement * Français (Langue) * Mathématiques * Philosophie de l'éducation * Primaire (Ordre d'enseignement)

Quel modèle de société les nouveaux programmes d'enseignement du MEQ tendent-ils à promouvoir? quelle démarche éducative est favorisée dans ces programmes: mécaniste? organique? autogérée? etc. Quel paradigme éducationnel est privilégié: rationnel? technologique? humaniste? etc. Quel paradigme socio-culturel ces nouveaux programmes contribuent-ils à consolider ou à mettre en place: industriel? existentiel? dialectique? etc. Pour répondre à ces questions, l'auteur analyse les programmes de français et de mathématique du primaire. Le modèle d'analyse développé par Bertrand et Valois lui sert de modèle théorique, de lieu de référence et de grille d'analyse pour traiter les programmes d'enseignement. L'analyse de ces deux programmes montre que le gouvernement s'est inspiré de la philosophie humaniste pour choisir et orienter l'action des personnes et des organismes impliqués dans le milieu scolaire. Cette philosophie a comme principale préoccupation le développement intégral de toutes les composantes de la personne dans la poursuite d'un maximum d'autonomie et la conquête de sa liberté dans le respect des autres.

Type de document: r

EDUQ 8870292

UNIVERSITE DU QUEBEC

ETUDE COMPAREE DE DEUX NOUVEAUX PROGRAMMES QUEBECOIS D'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE (FRANCAIS-MATHEMATIQUE) EN FONCTION DE PARADIGMES EDUCATIONNELS.

par

ANDRE MOISAN

Programme de maîtrise en éducation

Rapport de recherche

présenté à

L'Université du Québec à Trois-Rivières

juin 1984

EIXQ 8870292

REMERCIEMENTS

Qualqu'un a cru assez fort en moi pour accepter de me diriger dans la réalisation de ce travail. La force de sa foi et la chaleur de son soutien m'ont incité à croire aussi en moi et à puiser en mon ETRE les ressources y séjournant. Merci Madeleine Dwane Durand.

Deux autres personnes ont lu mes textes et m'ont souvent suggéré des corrections fort pertinentes. La disponibilité et l'implication spontanées, bénévoles et franches dont elles ont fait preuve m'ont encouragé et incité à terminer la tâche entreprise.

Merci André Goyette.

Merci Jean Provencher.

TABLE DES MATIERES

REMERCIEMENTS..... ii

TABLE DES MATIERES..... iii

LISTE DES TABLEAUX..... v

LISTE DES FIGURES..... vi

CHAPITRE I: Présentation du problème..... 1

1.1 Présentation..... 1
1.2 Centre d'intérêt..... 1
1.3 Identification du problème..... 3
1.4 Importance de la recherche aux plans social et personnel..... 4
1.5 Limites de la recherche..... 16
1.6 Résumé du chapitre I..... 17

CHAPITRE II: Définitions et cadre théorique..... 19

2.1 Présentation..... 19
2.2 Les paradigmes..... 20
2.2.1 Définition du concept paradigme..... 20
2.2.2 Définition du paradigme socio-culturel..... 20
2.2.3 Définition du paradigme éducationnel..... 24
2.2.4 Définition de l'approche pédagogique..... 31
2.3 Résumé du chapitre II..... 38

CHAPITRE III: Le nouveau programme de français..... 39

3.1 Présentation..... 39
3.2 Contenu-matière..... 41
3.2.1 Commentaires..... 47
3.3 Le rôle du maître en classe de français..... 48
3.3.1 Rôles de l'école par rapport à l'enseignement du français d'après le nouveau programme..... 51
3.3.2 Commentaires..... 52
3.4 La conception de l'éducation à la base de ce programme..... 53
3.4.1 Commentaires..... 57
3.5 Résumé du chapitre III..... 59

CHAPITRE IV: Le nouveau programme de mathématique..... 62

4.1 Présentation..... 62
4.2 Contenu-matière..... 63
4.2.1 Les objectifs du programme de mathématique..... 64
4.2.2 Commentaires..... 71
4.3 Rôles de l'enseignant..... 74
4.3.1 Commentaires..... 76
4.4 Conception de l'éducation à la base de ce programme..... 80
4.4.1 Commentaires..... 81
4.5 Résumé du chapitre IV..... 83

CONCLUSION..... 86

ANNEXES..... 95

Annexe 1 Synopsis de différents paradigmes socio-culturels et éducationnels..... 95
Annexe 2 Les cinq composantes essentielles de tout paradigme socio-culturel..... 103
Annexe 3 Les cinq fonctions intermédiaires de tout paradigme éducationnel..... 105
Annexe 4 Eléments et relations nécessaires pour décrire une approche pédagogique..... 108
Annexe 5 Les quatre catégories d'objectifs terminaux du nouveau programme de mathématique..... 110

REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES..... 113

LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1 : Dates de parution de quelques nouveaux programmes québécois d'enseignement primaire..... 2

Tableau 2 : Les paradigmes socio-culturels industriel, existentiel, symbiosynergique et dialectique..... 23

Tableau 3 : Correspondance entre les paradigmes socio-culturels et éducationnels..... 26

Tableau 4 : Les paradigmes éducationnels rationnel, technologique, humaniste, inventif et de la pédagogie institutionnelle..... 28

Tableau 5 : Les approches pédagogiques mécaniste, technosystémique, organique, de la pédagogie sociale d'autodéveloppement progressif et dialectique..... 34

Tableau 6 : Démarche du nouveau programme de français concernant le développement des habiletés langagières..... 46

Tableau 7 : Rôles du maître en classe de français d'après le nouveau programme..... 49

Tableau 8 : Structure du nouveau programme de mathématique du primaire..... 67

Tableau 9 : Les niveaux d'objectifs et les domaines d'apprentissage contenus dans le nouveau programme de mathématique..... 69

Tableau 10 : Relevé quantitatif des divers objectifs du nouveau programme de mathématique..... 70

LISTE DES FIGURES

Figure 1 : Le triangle pédagogique..... 55

CHAPITRE I

Présentation du problème

1.1 Présentation

Le premier chapitre de ce mémoire a comme objectif de bien faire connaître le problème qui a initié notre réflexion et notre démarche. Après avoir présenté le contexte qui l'entoure et dans lequel elle baigne, nous exposerons notre question de recherche. Par la suite, nous ferons ressortir l'importance sociale et personnelle que nous lui attribuons et, pour finir, nous établirons les limites que nous nous sommes imposées pour mener à bien l'étude de la problématique choisie.

1.2 Centre d'intérêt

Dans une stratégie de renouvellement du système scolaire québécois amorcée en 1977 par la publication de son livre vert[1] et poursuivie en 1979 par la parution de son énoncé de politique et de son plan d'action,[2] le gouvernement du Québec annonçait qu'il entendait

> donner aux programmes d'études une nouvelle orientation en vue de combler les lacunes observées. Cette orientation, de façon générale, visera non seulement à ce que les programmes répon-

---

1. M.E.Q., Livre vert sur l'enseignement primaire et secondaire, Québec: 1977, 147 p.

2. Morin, J.Y., et Girard, J., L'Ecole québécoise - Enoncé de politique et plan d'action, M.E.Q. Québec: 1979, 163 p.

> dent le mieux possible aux besoins actuels des personnes et de notre collectivité québécoise, mais aussi à ce qu'ils aient une plus grande précision, ce qui en fera des moyens privilégiés dans le développement des projets éducatifs. [3]

Depuis, ce même gouvernement a poursuivi sa démarche et, dans la logique du plan d'action déjà cité, il a réalisé et publié une série de programmes couvrant l'ensemble des matières qui composent le régime pédagogique des écoles primaires du Québec.

A titre d'illustration, le tableau 1 ci-dessous présente la chronologie des publications de quelques-uns de ces nouveaux programmes québécois d'enseignement primaire.

Tableau 1. Dates de parution de quelques nouveaux programmes québécois d'enseignement primaire.

Français	mai 1979
Catéchèse	février 1980
Sciences de la nature	mai 1980
Mathématique	octobre et novembre 1980
Education physique	février 1981
Arts	février 1981
Sciences humaines	octobre 1981

Ainsi, l'enseignant québécois titulaire dans une école primaire se voit parachuter à un rythme que nous pouvons qualifier d'étourdissant, des documents plus que moins volumineux, qui contiennent, pour plusieurs, un discours nouveau auquel le praticien n'est pas très familier.

---

3. Ibid. p.57

Dans un même temps, des chercheurs québécois étudient le système scolaire de leur province et arrivent à des conclusions très concordantes concernant le type de discours que tient ce même système. C'est ainsi que Roger A. Cormier et ses collaborateurs affirment que "dans le contexte actuel, c'est toujours le discours mécaniste qui domine"[4] et que d'autres scientifiques tels Yves Bertrand et Paul Valois, après avoir précisé que le système scolaire du Québec privilégie, par son approche pédagogique de type mécaniste, le modèle rationnel de connaissance, affirment qu'il participe au paradigme ou modèle socio-culturel de type industriel.[5] D'un même souffle, ces derniers auteurs ajoutent que l'approche mécaniste et, par conséquent, le modèle rationnel d'éducation puis le paradigme industriel qui coiffe le tout, sont à l'origine de ce que Willis Harman[6] appelle le macroproblème mondial que vit le monde présentement parce que ces modèles ont fait de l'homme, un être "rationaliste, égocentrique, (...) mécaniste, individualiste, (...) matérialiste et behavioriste."[7]

1.3 Identification du problème.

Dans un tel contexte, si comme l'affirment Y. Bertrand et P. Valois, "tout modèle d'éducation se fonde sur un paradigme socio-culturel"[8] et

---

4. Cormier, R. A. et al, Les enseignantes et les enseignants du Québec, Les Valeurs éducationnelles, vo. 4, Québec: M.E.Q., 1981, 180 p., p. 21.

5. Bertrand, Y., Valois, P., Les options en éducation, Québec: Serv. de la recherche, M.E.Q., 1982, 191 p., p. 70.

6. Ibid. p. 145.

7. Ibid. p. 70.

8. Ibid. p. 92.

que le choix d'un modèle éducatif peut entraîner de si graves conséquences pour l'homme et la société, la question qui se pose avec pertinence est la suivante:

Quel modèle de société ces nouveaux programmes d'enseignement tendent-ils à promouvoir ?

En d'autres mots,

a) Quelle approche éducative est favorisée dans ces mêmes programmes ? (mécaniste ?, techno-systémique ?, organique ?, d'autodéveloppement progressif ?, autogérée ?...)

b) Par voie de conséquence, quel paradigme éducationnel est privilégié ? (rationnel ?, technologique ?, humaniste ?, inventif ?, institutionnel ?...)

c) Enfin, grâce aux effets des relations entre les deux points mentionnés ci-dessus, quel paradigme socio-culturel ces nouveaux programmes contribuent à consolider ou à mettre en place ? (industriel ?, existentiel ?, symbiosynergique ?, dialectique ?...)

1.4 Importance de la recherche aux plans social et personnel.

> Mais l'homme n'atteint pas le fond de l'homme; il ne trouve pas son image dans l'étendue des connaissances qu'il acquiert; il trouve une image de lui-même dans les questions qu'il pose.[9]

Analyser dès maintenant certains éléments que nous présentent des nouveaux programmes québécois d'enseignement primaire nous semble donc de première importance pour que les enseignants et les enseignantes d'abord

---

9. Malraux, André, Antimémoires, Paris: Gallimard, coll. Blanche, 1967, 611 p., p. 17.

puis les parents, les enfants et tous les citoyens du Québec sachent, le plus tôt possible, vers quel type de société les nouveaux programmes veulent conduire le Québec de demain et, du même coup, quelle sorte d'individu le système scolaire formera pour actualiser cette société.

Nous sommes aussi convaincus que notre analyse aidera les citoyens du Québec à se questionner sur la pertinence de l'orientation que le pouvoir politique en place a décidé de faire prendre à notre société ainsi qu'à la personne qu'il veut façonner par l'effet et l'influence du système scolaire dans lequel il doit obligatoirement passer de longues années de sa courte vie. Ce même citoyen sera donc en mesure de réagir plus promptement et plus adéquatement s'il ne partage pas les objectifs socio-culturels et la conception de l'homme favorisés par ses représentants politiques et, s'il partage cette philosophie, de s'impliquer dans le milieu scolaire pour aider le cheminement des gens et des structures en place vers l'atteinte des idéaux qu'il connaît et qu'il a fait sien.

Notre recherche, sous ce dernier aspect, présente donc une grande importance puisque, dans le cadre des réformes annoncées du système scolaire, réformes qui devraient augmenter le pouvoir des équipes-écoles, les membres de ces dernières auront en mains un instrument précieux pour les aider à prendre des décisions concernant l'approche avec laquelle se fera l'application des nouveaux programmes dans leur école. Les personnes impliquées dans le milieu sauront quelles valeurs commandent les gestes quotidiens des intervenants dans leur école; les couleurs de leur institution scolaire seront affichées ainsi que le préconise le Ministère de l'Education lorsqu'il écrit:

> Il appartiendra à chaque école d'identifier les valeurs nécessaires à son projet éducatif et d'arrêter les choix conformes aux aspirations du milieu.[10]

Enfin, notre étude s'inscrit dans le prolongement des recherches qui se font présentement à propos du système scolaire québécois et, par ce, contribuera à faire mieux comprendre les forces et les faiblesses qu'il véhicule, tout en enrichissant à sa manière, notre patrimoine culturel et scientifique. Ce travail impliquant une analyse critique et un esprit de synthèse a donc une importance sociale déterminante.

Si, au plan social, ce travail de synthèse et d'analyse est d'une importance certaine, au plan personnel et au niveau du vécu réel de l'auteur comme citoyen et enseignant, il l'est bien davantage parce qu'il suscite le questionnement et la réflexion comme peu d'autres démarches ont contribué à le faire jusqu'à maintenant dans sa vie.

Qui est l'auteur ? Quel rôle joue-t-il ? Que fait-il ? Qu'est-ce que la société lui demande ? Qu'est-ce qu'un enfant ? Quel est le rôle de l'école ? Tout cela est touché par son questionnement et bien plus encore. Malgré plus de quinze années d'enseignement, les questions fondamentales se posent encore pour lui:

Quelles sont les valeurs auxquelles il croit ? A-t-il des valeurs ? Sont-elles "valables" ? Sont-elles concordantes avec celles de la société québécoise contemporaine ? Sont-elles concordantes avec celles des autres intervenants de son milieu ? Du quartier ? De la commission scolaire ?

---

10. M.E.Q., L'école québécoise - Enoncé... op. cit. p. 27.

A-t-il analysé, comme homme et comme enseignant, les valeurs de cette société ? Sont-elles à atteindre et à faire acquérir par les enfants avec lesquels il est en relation pédagogique ? Y a-t-il cohérence entre ses valeurs et son action ? Entre les valeurs des autres enseignants de l'école et leur agir ? Que fait-il pour confronter sa pratique à ses valeurs ?

Quel type d'intervention pédagogique lui et ceux de son école privilégient-ils consciemment ou non ? Quel genre de futurs citoyens contribuent-ils à préparer ? Qu'est-ce qu'ils proposent à l'enfant d'aujourd'hui pour le préparer au Québec de demain ? Cette préparation et ce modelage s'inscrivent-ils ou remettent-ils en question le projet sociétal du gouvernement et pourquoi ?

Ce même enseignant est-il honnête, comme individu et comme éducateur, s'il prépare des jeunes à vivre selon un modèle périmé et décadent de société (pollution, exploitation des pays sous-développés etc.) modèle qui n'existera probablement plus à ce moment ?

N'est-ce pas contribuer, par cette aberrante erreur, à saboter la confiance de centaines de jeunes en l'adulte, en la vie, en la communauté? N'est-ce pas littéralement du détournement de mineurs ? De l'abus de pouvoir ? De"l'in-conscience" ?

Mais alors, pour l'implantation de quel modèle de société l'auteur est-il prêt à s'impliquer ?

Est-ce utopique de croire en la possibilité de préparer correctement aujourd'hui l'adulte accompli de demain ? Si ce ne l'est pas, de quoi au-

ront besoin ces individus de demain pour être le mieux possible à tous points de vue ?

Sur quoi faut-il agir aujourd'hui pour préparer vraiment les élèves à demain ? Faut-il préparer des individus responsables ? En quel sens ?

Combien de fois par jour fait-on "mal" à un enfant dans son école ? De combien d'élèves ce "maître" a-t-il fait mourir le goût d'apprendre et de comprendre ? Combien de "décès" intellectuels et psychiques l'école a-t-elle camouflés depuis sa création ?

Quand il a fait "naître" un élève, quand il a créé un "enfant lumière", quand il a provoqué un "eureka" chez un de ses élèves, comment s'y est-il pris ? Qu'a-t-il fait ? Quelles forces a-t-il alors utilisées ? Comment est-ce qu'il agit pour amener un élève à être critique face à ce que son environnement lui présente ? Lui propose ? Lui offre ? Forme-t-il des générations de "zombis" qui ne donnent aucun sens à leurs actions ? Qui ne se questionnent et ne questionnent jamais ? Entretient-il la léthargie, l'oppression et même la désertion ?

Jusqu'à maintenant, la société à laquelle l'auteur appartient demandait à l'école et à son personnel de former des individus polis, disciplinés, respectueux, propres, obéissants, ponctuels au travail, honnêtes et remplis d'initiative tout en ayant la contestation en horreur afin d'assurer une main-d'oeuvre qualifiée aux industries, coeur de son existence. Aujourd'hui et maintenant, lui, ses confrères de travail et l'ensemble des administrateurs scolaires ont-ils modifié leur façon d'agir avec les enfants ? Ne les préparent-ils pas toujours avec l'idée qu'ils acquièrent les mêmes valeurs ?

Les propos si réalistes de Jean Vial sont-ils mensongers quand il affirme qu'en tant qu'"Institution, l'Ecole résiste, en effet, au changement de tout son poids (...) peut-être, de toutes les institutions, l'Ecole est-elle celle qui présente la plus grande force d'inertie"! [11]

Si ces questions préoccupent tellement l'auteur et qu'il désire passer à l'action, dans quel sens doit-il poser ses gestes ? Sur quelles valeurs peut-il assurer et baser sa pratique ? Et puisqu'il est question de valeurs, quelle importance son école accorde-t-elle à l'originalité, à la débrouillardise, à l'humour, à l'accueil des autres, à la communauté de quartier ?

Quelle place, lui et les adultes de son milieu de travail (parents compris), accordent-ils à l'autorité et quel sens lui donnent-ils ? Quelle primauté a le "silence-pour-avoir-la-paix" par rapport à celui qui permet l'écoute de la voix intérieure qui se dit ? Comment sont considérés les notes et les examens ? La mesure par rapport à l'évaluation ? Les bulletins ? Quelle place est accordée à la connaissance par rapport au vécu, à ce que Gérard Artaud appelle le "savoir d'expérience" [12] du maître et de l'élève?

Bref, qu'est-ce qu'un enfant pour cet enseignant et pour ceux qui

---

11. Vial Jean, La pédagogie: pour qui ? pour quoi ?, Tournay: coll. Orientations/E3, 1977, 224 p., p. 11.

12. Artaud Gérard, "Savoir d'expérience et savoir théorique" Revue des sciences de l'éducation, vol. VII no 1, hiver 1981, pp. 135 à 151. Il s'agit ici du savoir que l'apprenant et le maître possèdent déjà sur l'objet de connaissance avant même d'être exposés aux connaissances théoriques sur ce même objet. cf. p. 139.

l'entourent ? Où se situe l'élève par rapport à l'apprentissage ? Qu'est-ce qu'apprendre ?

Pleins d'administrateurs se déculpabilisent de leur incompétence en fermant les yeux sur les désengagements pédagogiques de membres de leur personnel; plusieurs maîtres ne font que du huit à quatre et ne se ressourcent souvent qu'aux romans à l'eau de rose, aux parades de modes et à la télévision (video si possible). Combien de fois enseigner n'est-il pas considéré de fait comme revenu d'appoint ou "side line" par des enseignants même ?

Comment sera-t-il possible qu'une équipe-école et que l'ensemble des équipes-écoles de la province se prennent en mains pour découvrir les valeurs qu'elles privilégient et décider de celles qu'elles mettront en évidence dans l'avenir pour favoriser la réalisation du modèle de société qu'elles croiront le plus apte à faire s'épanouir les enfants d'aujourd'hui en ces années de demain?

Bien sûr, il y a la démarche proposée par le "projet éducatif" qui peut permettre l'identification des valeurs des intervenants de chacun des milieux scolaires particuliers et le choix de celles qui répondront le mieux aux besoins perçus par les membres de la communauté locale. Mais cette démarche est exigeante en temps et en efforts de communication entre les différents niveaux de personnes et de structures concernés et il n'est pas dit qu'en plus des conflits inhérents à la mise en place de ces projets, il n'y aura pas de heurts entre les participants qui devront trouver leur place à l'intérieur de cette structure et faire table rase de beaucoup de vécus à relents émotifs plutôt négatifs que les dernières années ont été fertiles à produire.

Il y a aussi la réforme proposée par le ministre Laurin qui imposera le concept d'"accountability" [13] de l'organisation scolaire par rapport aux membres de la communauté locale représentée par les citoyens siégeant majoritairement au Conseil d'école. Il n'est pas du tout certain que ce concept sera compris de façon univoque et accepté par les gens concernés et de farouches luttes auront probablement lieu pour éviter qu'il ne s'applique.

Il y a enfin les nouveaux programmes d'enseignement préparés sous l'autorité du ministère de l'éducation du Québec. Annoncés depuis quelques années déjà, voilà qu'ils ont atterri en cadence accélérée sur les tablettes des armoires métalliques des enseignants et qu'ils y dorment, de trop nombreuses fois, sous la poussière vénérable, la fatigue et l'ennui des récipiendaires. Dans quel esprit ces programmes ont-ils été conçus ? Par qui ? Quelle coordination le gouvernement a-t-il assurée entre les finalités et les objectifs annoncés et développés par chacun d'eux ?

Quelle préparation et quel perfectionnement le gouvernement a-t-il prévus pour les enseignants de chacune de ces matières concernant les finalités, les objectifs, les stratégies, le contenu et l'évaluation ?

---

13. Le postulat à la base de ce concept est simple: "C'est (...) en tenant un agent quelconque responsable de l'apprentissage des élèves que l'école arrivera à produire des résultats tangibles (efficacité) au coût le moindre (efficience)."
Dion, L. et Dupuis, P., "Le concept d'accountability en éducation" Recherche, Section administration scolaire, Montréal: U. de Montréal, 1974, pp. 6 à 14, p. 9.
C'est cela que l'expression "responsabiliser l'école" du ministre Laurin signifie in
14. M.E.Q., L'école - une école communautaire et responsable, Québec: G. du Q., 1982, 100 p., p. 35.

Que font les universités pour former des maîtres concernant les valeurs et les options sociétales et éducatives ? Comment se fait-il qu'il faille souvent, et encore, se rendre au niveau de la maîtrise en éducation pour que nous soyons incités à réfléchir et à considérer notre vécu à l'intérieur de l'entité plus large de la vie ? [15]

Y a-t-il eu aussi coordination, rencontre, concertation entre les différents auteurs des nouveaux programmes d'étude concernant les diverses approches privilégiées pour viser le développement intégral de l'enfant ?

Il existe toujours la possibilité que les éléments passifs du milieu scolaire (et il n'y a pas que des enseignants) sabotent cette planification envisagée ou imposée et n'agissent que dans le but avoué ou non de poursuivre le modèle périmé de société de type industriel qui, aux dires de plusieurs chercheurs, est le nôtre présentement. [16] Dès 1963, Pierre Angers tenait à peu près le même langage:

> Mais le fait que la technique de production est la base des structures de la société contemporaine dans le Québec comme dans les autres pays, que le genre de vie et le niveau de vie en dépendent, n'est pas encore suffisamment connu de l'opinion publique. [17]

Il ne faut pas remonter loin en arrière pour constater que malgré la

---

15. Voir Commission d'étude sur les universités, Rapport du comité d'étude sur la formation et le perfectionnement des enseignants, G. du Q., Québec: mai 1979, 117 p., p. 18 parag. 3.

16. L'existence de ce type de société est de nouveau confirmée en 1979 par la Commission d'étude sur les universités... Ibid: p. 14, quand elle écrit: "L'éclatement des valeurs de l'humanisme, (...), est un phénomène reconnu dans cette culture de masse atomisante que provoque la structure de production-consommation du néo-capitalisme".

17. Angers Pierre, Réflexions sur l'enseignement, Montréal: Ballarmin, 1963, 204 p., p. 15.

volonté très nette exprimée par le Conseil Supérieur de l'éducation dans son rapport de 1969-1970 intitulé L'activité éducative [18], d'orienter la pratique éducative de l'école vers le modèle organique qui se caractérise par l'importance donnée à la personne humaine considérée "comme fin (sujet) et non comme moyen (objet), sur sa totalité et sur l'interaction des personnes au lieu de la prémisse individualiste d'une personne contre une autre"[19], très peu d'intervenants en milieu scolaire ont agi en ce sens. Les faits montrent plutôt que la grande majorité du personnel enseignant ont poursuivi une pratique pédagogique de type mécaniste où c'est la connaissance qui est favorisée et non l'enfant,[20] ce qui a facilité la continuation du modèle industriel de société.

Nous sommes donc encore loin "en fait et en esprit" de la "nouvelle société démocratique" qui, à la différence du modèle organique dont nous avons parlé plus haut, considère que la personne et la totalité de l'univers ne sont pas liés mais fondamentalement unis [21]. Nous y reviendrons.

Beaucoup de conditions sont à remplir pour qu'un changement de modèle sociétal, au Québec comme ailleurs, se produise. Il est indéniable que l'identification des pratiques pédagogiques vieillottes et périmées qui n'ont comme but que la survie artificielle d'un modèle de société fait partie de ces conditions.

---

18. C.S.E. L'activité éducative - Rapport annuel 1969/1970, Québec: mars 1971, 239 p.

19. Bertrand Y., Valois P., Les options... op. cit. p. 101.

20. Cormier, R.A. et al., Les enseignantes... op. cit. p. 21.

21. Bertrand Y. et Valois P., "Une société nouvelle" Revue de la F.Q.D.E. (fédération québécoise des directeurs d'école), oct.1982, pp.26 à 29.

Il faut aussi un minimum de consensus social autour des valeurs que l'école doit véhiculer et cela n'est pas des plus faciles en ces temps de luttes pour le pouvoir et de rapports de force entre le gouvernement et les syndicats qui vivent leurs relations sur le modèle du secteur privé alors que les enjeux ne sont pas comparables. De plus, l'auteur constate beaucoup de contestations de la part de partenaires "habituels" du gouvernement à savoir les commissions scolaires qui n'acceptent pas elles non plus de renoncer à leurs privilèges et à ce qu'elles sont convaincues de posséder comme pouvoirs dans la société québécoise d'aujourd'hui. Ce n'est pas un climat idéal pour faire consensus sur un modèle de société et les moyens à favoriser pour l'atteindre quand les coups pleuvent de tous côtés. Comme le dit l'auteure de Au coin de la quarante- septième,

> En deçà du caractère perdant-gagnant de l'issue pour l'un et l'autre camp, on se soucie trop peu de mesurer chez les écoliers les retombées affectives des combats qui opposent leurs maîtres à l'Etat et qui engendrent souvent la méfiance mutuelle chez les enseignants d'une même école. 22

L'enseignant du primaire, de façon peut-être plus particulière, a une lourde tâche à réaliser puisqu'en tant que généraliste, c'est lui qui doit prendre connaissance, comprendre et appliquer adéquatement la plupart des nouveaux programmes. Avec quelle considération les dirigeants de commissions scolaires et des écoles le traitent-ils quand il exprime la panique qu'il ressent devant l'ampleur de la tâche qu'il constate ?[23] De quel humanisme fait-on preuve envers lui à propos du besoin de recy-

---

22. Pilon Quiviger, Andrée, Au coin de la quarante-septième, Montréal: Leméac, coll. à hauteur d'homme, 1983, 180 p., p. 95.

23. Voir l'article de Christophe Hopper intitulé "Implantation des nouveaux programmes: mission impossible" Québec français no 42, mai 1981, pp. 26-27.

clage qu'il identifie mais qu'il ne peut se permettre constamment en soirée et au cours de ses vacances ? Quelle considération fait-on de ce sentiment d'incompétence personnelle que ces nombreux changements l'amènent à s'attribuer ? Que fait-on de lui comme être humain dans le système scolaire actuel ? Comment peut-il être humain avec ses élèves s'il est convaincu qu'on ne l'est pas avec lui ? Comment expliquer ce constat de laisser aller, de démobilisation, de désespérance, ce sentiment de déception, de démission et de démobilisation décelé chez tant d'enseignants, au primaire comme au secondaire ?

Plus que de s'y mouiller les pieds, le Québec s'est assis sur l'industrie, plus particulièrement à partir des deux dernières guerres mondiales. Il a fait sien le modèle industriel de société qui exige de l'individu qui en fait partie, les qualités nécessaires pour bien fonctionner dans le cadre du travail à la chaîne. C'est d'ailleurs dans ce contexte qu'est apparue et que s'est généralisée l'école obligatoire afin que l'enfant soit "préconditionné" au travail en usine. Il n'y a pas de cela bien longtemps, le rapport Parent considérait important de préparer à l'école, une main-d'oeuvre qualifiée pour les nouvelles industries implantées au Québec.

D'une certaine façon, l'école traditionnelle joue le même rôle que la prison i.e. "discipliner, réformer, rendre l'individu apte à fonctionner dans ce (...) type de société; le rendre docile, lui apprendre à régler son temps et ses gestes comme le font les honnêtes citoyens qui vivent à l'heure de la société industrielle.[24]

24. Voir "La prison: Les leçons de l'histoire" Revue Notre-Dame no 3, Québec: mars 1982, 33 p., pp. 2 ss.

Christian Vandendorpe, conseiller pédagogique, dit, au sujet de l'école traditionnelle, que "l'élève y attend tranquillement d'avoir fait son temps".[25]

Il importe donc que l'auteur garde tout cela en mémoire bien sûr mais aussi qu'il s'engage entièrement i.e. émotivement aussi, dans une démarche personnelle d'analyse de sa pratique pédagogique en confrontant celle-ci à ce qu'elle rejoint comme valeurs. Cela lui permettra d'identifier à quel modèle de société ses valeurs appartiennent et il lui sera alors possible de faire l'analyse des implications de ce type de société pour pouvoir, comme citoyen et comme pédagogue, agir consciemment et de façon cohérente, en conformité avec le modèle auquel il adhère, la cohérence étant "l'art d'articuler quasi naturellement les actions quotidiennes aux buts les plus lointains."[26]

La réflexion de l'auteur de ce mémoire s'appuie sur un ensemble de mobiles et de questions fondamentales. C'est pourquoi il lui semble si important, par ce même mémoire, de se distancer de sa pratique quotidienne afin de retrouver ou de redonner un sens à son action comme enseignant et éducateur en cette société québécoise des années 80.

1.5 Limites de la recherche.

Mais cette recherche a des limites très précises. Ainsi, ce n'est pas l'ensemble des nouveaux programmes québécois d'enseignement primaire

---

25. Vandendorpe, Christian, "L'école en question - Les enfants des normes" Québec français no 34, mai 1979, pp. 12-13, p. 12.

26. Pilon Quiviger, Andrée, Au coin de la quarante-septième ... op. cit. p. 147.

qui seront étudiés mais deux d'entre eux: français et mathématique. Ceux-ci servent de balises, de prétexte à une analyse réflexive de l'acte pédagogique et de son influence sociale et éducative.

De plus, parmi les nombreux éléments qui composent le système scolaire, ne seront considérés que les trois suivants: le contenu-matière, le rôle des enseignants et la conception de l'éducation implicitement ou explicitement contenus dans ces programmes et à l'intérieur des documents connexes.

En troisième lieu, nous tenons à préciser qu'à chaque fois que nous devrons nous restreindre à un niveau d'enseignement particulier pour traiter notre sujet, nous considérerons toujours ce qui se rapporte au niveau de sixième année c'est-à-dire à celui des élèves du groupe onze ans auquel l'auteur situe son savoir d'expérience.

Il faut aussi souligner que notre recherche ne développera pas de modèle original concernant les approches pédagogiques et les paradigmes éducationnels et socio-culturels. Le modèle d'analyse développé par Bertrand et Valois nous servira de modèle théorique, de lieu de référence et de grille d'analyse pour traiter les programmes d'enseignement de même que pour effectuer les comparaisons puis la synthèse de ce qu'ils révèlent concernant l'approche pédagogique, le modèle d'éducation et le paradigme socio-culturel qu'ils favorisent.

1.6 Résumé du chapitre I

Ce chapitre est d'abord parti du contexte scolaire politique québécois du début des années '80 afin de présenter le champ d'intérêt à l'in-

térieur duquel se situe le problème de recherche qu'étudiera le présent mémoire.

Dans un deuxième temps, la question centrale de la recherche a été formulée: analyser deux nouveaux programmes québécois d'enseignement primaire (français et mathématique) pour découvrir quels modèles (paradigmes) éducationnel et socio-culturel ils soustendent et privilégient.

Par la suite, l'importance personnelle et sociale que revêt pour l'auteur, cette recherche, ont été explicitées ainsi que les limites même de ce projet.

CHAPITRE II

Définitions et cadre théorique

2.1 Présentation

Le but premier de ce mémoire consiste à alimenter une réflexion selon une visée personnelle et sociale. L'analyse de deux programmes d'études primaires permettra, s'il y a lieu, de dégager, la formule pédagogique, le modèle d'éducation et le paradigme (modèle) sociétal qu'ils privilégient, à partir de certaines composantes que nous retiendrons.

Le moment est venu de présenter ces divers concepts pour que lecteurs, lectrices et auteur attribuent un sens identique aux termes employés et utilisent un langage commun pour traduire et comprendre une même réalité.

Chacun de ces concepts couvre, en effet, un aspect important de la société en général et québécoise en particulier et la connaissance des liens qui les unissent est essentielle pour quiconque désire accéder à une compréhension pour le moins convenable de la réalité québécoise contemporaine.

Si, en cours de route, il nous semble nécessaire de définir des notions complémentaires à celles contenues dans ce chapitre, elles seront alors intégrées au texte.

2.2 Les paradigmes

2.2.1 Définition du concept paradigme.

Si nous donnons au mot paradigme un sens général, sans l'accompagner de qualificatif d'aucune sorte, la définition la plus simple et la plus fonctionnelle que nous lui voyons est la suivante: Un paradigme c'est un modèle, un exemple à suivre, un cadre auquel il est possible de se référer.

Quand, à partir de ce sens général, nous qualifions le mot paradigme, celui-ci conserve son sens général de modèle auquel s'ajoutent de nouvelles dimensions. Deux de ces nombreuses dimensions intéressent notre propos: la dimension socio-culturelle et la dimension éducative.

2.2.2 Définition du paradigme socio-culturel.

Vu sous l'aspect de phénomène social, le concept de paradigme porte le nom de paradigme socio-culturel. Cette appellation réfère alors à ce que nous appelons le patrimoine des croyances, des valeurs [1] et des manières de faire, possédé par une société particulière, patrimoine qui sert de modèle et de guide à tout individu qui désire faire partie de cette société et y être accepté pleinement.

Cette communication entre la société et l'individu est une communi-

---

1. Selon Guy Rocher in Introduction à la sociologie générale, tome I, Montréal: Hurtubise HMH, 1968, 136 p., p. 70,
une valeur est une "manière d'être ou d'agir qu'une personne ou une collectivité reconnaissent comme idéale et qui rend désirables ou estimables les êtres ou les conduites auxquels elle est attribuée." p. 70.
Voir aussi Office de Catéchèse du Québec, Avec Dieu sur nos chemins/6, Module 1, Montréal: Ed. du Richelieu Ltée, 1980, 68 p., p. 28.

cation qualifiée de dynamique parce que la présentation à l'individu, du patrimoine sociétal existant, se réalise toujours par l'activité qu'exerce la société à laquelle veut s'intégrer ce même individu.

D'une certaine façon, nous rejoignons le sens des propos tenus par Pierre Mayol lorsqu'il parle de "l'initiation du sujet dans son environnement socio-politique". [2]

Bertrand et Valois définissent le paradigme socio-culturel comme

> L'action exercée par la société, à partir de son activité, sur ses pratiques sociales et culturelles par la combinaison de cinq éléments: une conception de la connaissance, une conception des relations personne-société-nature, un ensemble de valeurs, une façon de faire et un sens ou signification globale",[3]" qui, d'une part sous forme d'exemples, définissent et délimitent, pour un groupe social donné son champ possible et sa pratique sociale et culturelle et qui, d'autre part, assurent par le fait même sa cohérence et sa relative unanimité. [4]

Pour ces auteurs, les cinq éléments mentionnés ci-dessus forment les composantes essentielles de tout paradigme socio-culturel mais, selon le type de société, certaines composantes sont privilégiées par rapport à d'autres. C'est ainsi qu'ils affirment l'existence de quatre grands modèles de société: le modèle industriel, le modèle existentiel, le modèle symbiosynergique et le modèle dialectique[5] (marxiste) qui se caractérise

---

2. Mayol P. "Vers une société sans initiation ?" Philosophie-Le sujet de l'éducation, Paris: Beauchesne, 1979, 222p. pp. 119 à 147, p. 123.

3. Bertrand et Valois, Les options... op. cit. p. 34.

4. Ibid. p. 32.

5. Bertrand et Valois prennent bien soin de préciser que ce n'est qu'à titre d'hypothèse de travail qu'ils considèrent l'existence du modèle socio-culturel dialectique et de ceux qui en découlent et qu'il leur semble nécessaire que des travaux spécifiques s'occupent de ce sujet.

par le désir de créer une société sans classe où l'homme n'exploite plus son semblable et par le choix de la dialectique (confrontation des idées) et de la révolution pour atteindre cette société idéale.

Le lecteur trouvera ci-après, un tableau (tableau 2) qui résume et compare brièvement chacun des paradigmes socio-culturels identifiés précédemment. De plus, l'annexe 1 présente les tableaux synoptiques des différents paradigmes tels que les voient Bertrand et Valois dans leur ouvrage intitulé Les options en éducation déjà cité.

Cette façon de traiter les paradigmes offre la possibilité de visualiser les caractéristiques de chacun par rapport aux cinq éléments essentiels qui les composent et facilite la découverte des liens et des divergences qui existent entre eux.

A l'annexe 2, le lecteur trouvera la définition des éléments dont il vient d'être question ci-dessus.

Tableau 2 : Les paradigmes socio-culturels industriel, existentiel, symbiosynergique et dialectique

Composantes des paradigmes	Paradigme industriel	Paradigme existentiel	Paradigme symbiosynergique	Paradigme dialectique
Façon de connaître	Observation «objective»	Observation «subjective»	Unification de l'observateur et de l'observé	Confrontation des raisonnements Opposition
Relations Personne-société nature	Personne rouage objet	Personne sujet finalité	Personne et communauté: partenaires	Personne noyée dans la collectivité Endoctrinement
Valeurs et intérêts	Profit Fonctionnalisme	Liberté confiance autonomie	Univers Liberté Coopération	Militantisme Dialectique Solidarité
Façon de faire	Industrialisation Accumulation Profits	Appropriation de soi	Contre-technologie Technologies douces Consensus social	Planification Révolution Anarchie
Sens global du paradigme	Progrès matériel Economie Technologie	Centration sur la personne Son épanouissement	Projet communautaire source d'épanouissement	Egalité Liberté Productivité

2.2.3 Définition du paradigme éducationnel.

Même s'il est certain pour nous, pour Bertrand et Valois et pour d'autres que "l'éducation est un processus qui s'effectue par l'intermédiaire de tout le milieu social (et que) l'école n'en est que l'un des instruments," [6] qu'on le veuille ou non, le système scolaire a, encore de nos jours, une place prépondérante dans la vie de la collectivité québécoise, européenne et nord-américaine à tout le moins. "De la naissance à la mort, dit Marcel Lavallée, le s'éduquant est soumis à une série d'interventions dont l'école ne fournit qu'un ensemble restreint mais important." [7]

Quand nous abordons le concept de paradigme éducationnel, il nous faut voir, bien sûr, "l'ensemble des processus qui forment les hommes et les préparent à leur rôle dans la société" [8] selon des finalités et des objectifs particuliers. Il nous faut voir aussi, puisqu'il occupe une place aussi importante au sein du système social, l'ensemble des processus utilisés par un système scolaire (sous-système du système social) pour faire atteindre à sa clientèle les objectifs dictés par le modèle socio-culturel dominant.

Cela signifie que l'école reçoit de la société un modèle à privilégier (le paradigme socio-culturel) accompagné d'un ensemble de moyens,

---

6. Lê Thành Khoi, L'industrie de l'enseignement, Paris: Ed. de Minuit, Coll. Grands documents no 30, 1967, 419 p., p. 32.

7. Lavallée, Marcel, Apprendre: didactique par objectifs opératoires Montréal, Educo-inter, UQAM, 1975, 198 p., p. 27.
Voir aussi Morin J.Y. et Girard J., L'école québécoise- Enoncé... op. cit. p. 26 parag. 2.26.

8. Lê Thành Khoi, L'industrie... op. cit. p. 13.

méthodes, recettes et formules pour en faciliter l'atteinte.

La sociologue Suzanne Mollo écrit

> ... l'éducation s'oriente nettement vers une vocation sociale; elle comprend tous les processus qui transmettent aux jeunes générations des connaissances ou des types de comportements déterminés qui garantissent la continuité de civilisation d'une société.[9]

Plus près de nous, le Conseil supérieur de l'éducation affirme que

> ... l'institution scolaire est soumise aux influences et aux attentes sociales qui s'expriment à son endroit. Elle s'enracine dans la société et de ce fait elle en est le reflet. Ainsi, elle ne peut échapper à sa fonction de reproduction c'est-à-dire à former des citoyens à transmettre des valeurs, à consolider les structures existantes.[10]

Vue dans cette optique, la correspondance qui existe entre un modèle de société et un modèle d'éducation se comprend aisément et c'est ce qui est présenté au tableau 3 ci-dessous.

---

9. Mollo Suzanne, L'école dans la société, Paris: 1970, Dunod, coll. Sciences de l'éducation no 1, 306 p., p. 1.

10. C.S.E., Rapport 1980-1981 tome II - La fonction sociale de l'institution scolaire, Québec: Editeur officiel, 1981, 70 p., p. 15.

Tableau 3 : Correspondance entre les paradigmes socio-culturels et éducationnels. [11]

Paradigmes socio-culturels	Paradigmes éducationnels	
P. signifie paradigme A. signifie approche.	dimension normative	dimension exemplaire (formule pédagogique)
P. des sociétés industrielles	P. rationnel P. technologique	A. mécaniste A. techno-systémique
P. des sociétés centrées sur la personne	P. humaniste	A. Organique
P. des nouvelles communautés démocratiques	P. inventif	A. de la pédagogie sociale d'autodéveloppement progressif.

Bertrand et Valois disent du paradigme éducationnel qu'il est

> ... l'ensemble des orientations, fins, objectifs, normes et règles qu'explicitent des fonctions intermédiaires qui constituent la dimension normative du paradigme éducationnel et l'ensemble des stratégies, tactiques, moyens, ressources qui en constituent la dimension exemplaire [12]

et ils ne manquent pas de préciser le rôle qu'il doit remplir: "actualiser les finalités dictées par le paradigme socio-culturel." [13]

Cette approche est partagée par de nombreux auteurs dont M. Gaston Georges Mialaret qui écrit que l'action pédagogique est " un ensemble

---

11. Bertrand et Valois, Les options... op.cit. p. 57.

12. Ibid. p. 43.

13. Ibid.

plus ou moins bien structuré, plus ou moins cohérent d'intentions et de réalisations éducatives orientées vers un but explicitement ou implicitement énoncé." [14]

Il faut noter aussi que ces définitions font références à deux réalités d'un même niveau. Il est d'abord question de l'aspect appelé normatif parce qu'il présente à l'organisation éducative en général et scolaire en particulier, la mission qu'elles ont à remplir. Ce sont les finalités, objectifs et buts dont elles doivent viser l'atteinte.

Le lecteur trouvera ci-après, un tableau (tableau 4) qui résume et compare l'aspect normatif de chacun des paradigmes éducationnels identifiés par Bertrand et Valois: les paradigmes rationnel, technosystémique, humaniste, inventif et, à titre d'hypothèse de travail, celui de la pédagogie institutionnelle.

De plus, l'annexe 1 présente les tableaux synoptiques des divers paradigmes tels que vus par ces deux mêmes auteurs.

Enfin, à l'annexe 3, chacune des cinq fonctions intermédiaires composant l'aspect normatif de tout paradigme d'éducation est présentée.

---

14. Mialaret, G. "Action pédagogique, méthodes éducatives et développement de la personnalité" Actes du VIIe congrès mondial de L'A.I.S.E., Gent: Henri Dunanthan 1, 1978, 766 p., pp. 83 à 104, p. 86.

TABLEAU 4: Les paradigmes éducationnel, rationnel, technologique, humaniste, inventif et de la pédagogie institutionnelle

Fonctions intermédiaires des paradigmes	Paradigme rationnel	Paradigme technologique	Paradigme humaniste	Paradigme inventif	Paradigme de la pédagogie institutionnelle
FONCTION GENERALE	Transmission de savoir. Incitation à l'avoir (a)	Technologie au service du savoir Incitation à l'avoir	Primauté à l'être (b)	Incitation à l'invention d'institutions et de rôles (c)	Promotion de la disparition des classes sociales
FONCTION EPISTEMOLOGIQUE	Poursuite de la connaissance objective (d)	Poursuite de la connaissance objective	Poursuite de la connaissance subjective (e)	Connaissance par union de l'observateur et de l'observé	Connaissance par l'analyse des rapports (homme-institu.)
FONCTION CULTURELLE	Formation de consommateurs non-conscientisés	Innovation technologique symbole de la créativité	Conception de la personne (libre, autonome et responsable)	Recherche de l'unité personne-univers	Sacrifice de l'homme à une cause sociétale (redressement, réforme, révol.)
FONCTION POLITIQUE	Centralisation des pouvoirs Hiérarchisation (f)	Centralisation des pouvoirs Hiérarchisation	Promotion de la démocratisation (g)	Promotion de la démocratisation	Promotion de la démocratisation
FONCTION ECONOMICO-SOCIALE	Initiation aux classes sociales Préparation au travail	Incitation à la soumission aux normes	Incitation à la centration sur la personne (h)	Incitation à la coopération personne-milieu (i)	L'homme au service de la production
FONCTION PRINCIPALE	Développement de la société industrielle	Maintien et promotion de la société industrielle	Développement personnel intégral (j)	Auto-développement et engagement social (k)	Abolition de l'aliénation humaine (l)

(a), (b),... cf notes explicatives ci-après.

Notes explicatives concernant le tableau 4 ci-dessus:

(a) (b) L'avoir et l'être sont deux concepts philosophiques que Gabriel Marcel a présentés à travers son oeuvre. L'avoir concerne ce qu'il appelle "l'avoir possession", c'est le monde des choses et des objets, celui de l'accumulation des richesses etc. L'être nous amène à l'essence de la personne à ses viscères ontologiques. Nous sommes alors dans le monde des personnes et non des objets. [15]

(c) (g) (i) (k) (l) Le philosophe et sociologue Jacques Grand'Maison croit que l'école peut devenir davantage communautaire et créatrice de structures plus souples et capables de répondre mieux aux besoins du milieu tout en favorisant l'engagement personnel dans ce devenir commun. Après avoir parlé de la gestion participative [16], il écrit

> Pourquoi pas une école de plus en plus projet d'un milieu humain qui se prend en charge dans une auto-organisation qui en définitive, n'est qu'une application de la démocratie et de sa philosophie de base ? Et en même temps, viser des consciences capables de jugement lucide, de forte indépendance et de créativité entreprenante.[17]

(d) (e) La connaissance subjective est une connaissance acquise par une personne qui ne s'exclut pas du processus d'observation ou de recherche pour l'acquérir. Autrement dit, la personne qui apprend ne cherche pas l'objectivité, la neutralité qu'exige la pseudo méthode scientifique de la société industrielle pour atteindre à la connaissance dite rationnelle. La personne reste ce qu'elle est, recourt à son champ intrinsèque d'information, [18] fait appel à ce qu'elle connaît déjà avant même de connaître (son savoir d'expérience) [19] et n'accepte pas de "faire le mort"[20] selon l'expression de Jean Houssaye dont nous parlerons plus loin.

(f) Quand nous sommes en présence d'une structure dans laquelle une ou quelques personnes décident au nom des autres, nous avons affaire à ce

---

15. Voir Plourde S., Gabriel Marcel-Philosophe et témoin de l'espérance, Montréal: U. du Q. 1975, 232 p., pp. 14 et 57...

16. Grand'Maison, J., Pour une pédagogie sociale d'autodéveloppement en éducation, Montréal: Stanké, 1976, 192 p., p. 135.

17 Ibid. p. 156

18. Voir Van der Maren, J. A. "La communication pédagogique: éléments pour une didactique générale" apprentissage et socialisation Vol. 1 no 1, mars 1979, pp. 43 à 57.

19. Artaud, G., Savoir d'expérience et... loc. cit.

20. Houssaye, J., "Sujet, mort et folie en pédagogie" Philosophie-Le sujet de l'éducation, Paris: Beauchesne, 1979, 222 p., pp. 75 à 89.

que la Commission d'étude sur les universités appelle une "société hiérarchisée"[21]. Henry Mintzberg parle alors de centralisation à la fois horizontale et verticale.[22]

(h) (j) Pour Daniel Hameline, quand "l'accomplissement de soi est interprété comme satisfaction individuelle (il) s'accompagne d'une intense centration sur l'enfant."[23]

---

21. Commission d'étude sur les universités... op. cit. p. 14.

22. Mintzberg, H., Structure et dynamique des organisations, Paris: Edition d'Organisation, 1982, 434 p., p. 199.

23. Hameline, D., "Intégration sociale et accomplissement de soi dans la psycho-pédagogie moderne" Philosophie-Le sujet de l'éducation, Paris: Beauchesne, 1979, 222 p., pp. 12 à 49, p. 21.

Cette définition aborde ensuite l'aspect exemplaire, deuxième réalité du paradigme éducationnel. Nous en avons déjà parlé en disant qu'il s'agissait des modèles, exemples, recettes, méthodes et formules qui sont fournis par la société à l'organisation scolaire pour l'aider à réaliser les objectifs contenus dans la partie normative du modèle d'éducation.

Après ces considérations qui visaient une clarification et une analyse personnelle du paradigme, abordons maintenant le concept approche pédagogique, directement relié à la pratique quotidienne de l'éducateur et de l'enseignant.

2.2.4 Définition de l'approche pédagogique

Daniel Hameline présente bien ce qu'est une approche pédagogique lorsqu'il écrit: "C'est bien là que réside l'originalité d'une pédagogie au sens habituel de ce mot: consacrer une option fondamentale et construire autour d'elle les pratiques de la formation des hommes." [24]

Pour eux, Bertrand et Valois disent qu'elles sont "des ensembles théoriques et pratiques qui contiennent des indications sur le "comment faire", sur l'organisation nécessaire à la communication pédagogique." [25] S'il est question de communication pédagogique, c'est parce que l'objet fondamental de l'école est d'instruire [26] et que cette tâche se réalise en privilégiant cette forme particulière de relation. Il n'y a pas

---

24. Hameline Daniel, Les objectifs pédagogiques en formation initiale et continue, Paris: Ed. sociales françaises, 1979, 200 p., p. 31.

25. Bertrand et Valois, Les options... op. cit. p. 53.

26. Lê Thânh Khoî, L'industrie de l'enseignement... op. cit. p. 13.

d'instruction possible sans communication,[27] ce qui ne signifie pas pour autant que celle-ci doive n'être que verbale ou écrite.

C'est donc au niveau de l'approche pédagogique que se situe une partie importante du travail quotidien de l'enseignant. Ainsi, la forme d'enseignement qu'il privilégie, [28] la didactique qu'il développe, les situations d'apprentissage qu'il planifie, son approche concernant l'évaluation, le contenu des programmes qu'il applique, le modèle de relation qu'il favorise avec ses élèves, tout cela forme les composantes de cette approche.

Marcel Lavallée, membre du Groupe de Recherche en évaluation des curriculum (U.Q.A.M.) exprime cette réalité en d'autres termes: "Pour un maître, dit-il, transposer les objectifs du programme-cadre ou transposer les objectifs d'un programme, c'est définir son action quotidienne d'enseignant." [29]

Le lecteur trouvera au tableau 5 un résumé comparatif des diverses approches pédagogiques qui constituent, chacune à sa façon, l'aspect exemplaire d'un paradigme éducationnel. Ces approches, présentées par Bertrand et Valois sont aussi au nombre de cinq: l'approche mécaniste, la technosystémique, l'organique, celle de la pédagogie d'autodéveloppement progressif et l'approche dialectique.

---

27. Voir l'article de Van der Maren, Jean-Marie, "La communication pédagogique: éléments....", loc. cit.

28. Tournier, Michèle, Typologie des formules pédagogiques, Québec: I.E.Q., 1978, 267 p.

29. Lavallée, Marcel, Apprendre: didactique...., op. cit. p. 35.

Nous référons de nouveau le lecteur à l'annexe 1 qui présente en tableaux synoptiques la vision qu'ont Bertrand et Valois des différents paradigmes.

Enfin, l'annexe 4 explicite chacun des sept éléments impliqués dans toute communication.

TABLEAU 5: Les approches pédagogiques mécaniste, techno-systémique, organique, de la pédagogie sociale d'autodéveloppement progressif et dialectique.

Eléments de la communication	Approche mécaniste	Approche-techno systémique	Approche organique	Approche de la pédagogie sociale d'auto-développement progressif.	Approche dialectique
CONTENU	Acquisition des connaissances au service de la norme	Acquisition des connaissances au service de la norme	Appropriation de soi au service de la qualité de l'être (a)	Savoir: résultat du savoir-vivre (b)	Hiérarchie des savoirs (c)
MOYENS	Enseignement traditionnel et livresque	Recours à la technologie (électronique médias...)	Connaissance de soi (d)	Processus d'apprentissage (5 savoirs) (e)	Passage de l'individualisme au socialisme
DESTINATAIRE	Client Docile Passif	Client Docile Passif	Personne active responsable autonome	Prise en charge de son éducation	Prise en charge de son éducation
RELATIONS DESTINATAIRE-MILIEU	Elève jugé et classé selon les normes	Basées sur l'individualisation et sur des ressources techno.(f)	Le milieu, un outil de développement (g)	Responsabilité éducative assumée par chaque groupe. Initiation	Elève en réaction envers le programme et l'institution.
RELATIONS DESTINATAIRE-EMETTEUR	Conception de l'élève: un vide à remplir	Conception de l'élève: un vide à remplir	Personne, centre, coeur, source de l'apprentissage	Elève: une personne, un partenaire	Elève: l'égal du maître
EMETTEUR	Maître: maître (h)	Maître: maître et technicien (i)	Un aide (j)	Un partenaire (k)	Elève et maître (l)
MILIEU	Conformiste Uniformisant Structuré	Conformiste Uniformisant Très structuré	Un service Une ressource Un outil	Un lieu Une référence Une source	Terrain de lutte

(a), (b),... voir notes explicatives ci-après.

Notes explicatives concernant le tableau 5 précédent.

(a) (d) (j) Pour Pierre Angers, "l'appropriation de soi désigne cette démarche vers l'intériorité, cette entrée en soi-même pour y discerner à l'oeuvre les opérations de la conscience intentionnelle qui engendrent nos connaissances"[30]. Cette démarche lui paraît "la voie la plus féconde pour comprendre et pour guider l'activité d'apprentissage"[31] chez soi et chez les autres. Elle s'inscrit aussi dans un processus plus vaste, celui de la connaissance de soi. Enfin, puisque, pour lui le processus des opérations cognitives, c'est-à-dire, ce qui se passe quand quelqu'un connaît et apprend, est à la base de l'apprentissage, le père Angers affirme que ce principe vital est ce que l'éducateur doit respecter par dessus tout chez ses élèves".[32]

(b) (e) (k) Jacques Grand'Maison dit de cette pédagogie qu'elle "resitue les actes humains fondamentaux dans les lieux quotidiens de leur exercice[33] et que c'est cela qui constitue la base démocratique la plus proche et concrète, le lieu primaire d'élaboration d'une philosophie de la vie et d'une orientation sociale ou politique"[34]. C'est alors qu'il parle des actes fondamentaux qu'il attribue à l'éducation et qu'il classe sous l'appellation de savoir: un savoir dire, un savoir penser, un savoir partager, un savoir faire et un savoir vivre[35]. Ce sont, pour lui, les conditions de base à assurer pour permettre l'émergence de jugements, de choix et d'engagements qui proviendront des élèves eux-mêmes.

(c) L'approche autogérée ou dialectique hiérarchise elle aussi les savoirs un peu à la manière de Grand'Maison mais sans les considérer sous la même optique. Pour cette approche, le savoir contenu est moins important que le savoir faire qui lui est moins important que le savoir être et, au dessus de tout cela, se trouve le savoir se situer. Il faut considérer, au départ, que "le savoir se définit par la tendance au travail en équipe "[36] pour bien interpréter chacun de ces niveaux par rapport aux savoirs explicités par Jacques Grand'Maison.

(f) (h) (i) France Fontaine, dans un article fort intéressant, compare

---

30. Angers P. et Bouchard C., L'activité éducative- Une théorie- Une pratique- L'appropriation de soi, C.D.E.S., 1982, 63 p., p. 9.

31. Ibid. p. 60.

32. Ibid.

33. Grand'Maison J., Pour une pédagogie d'autodéveloppement.., op.cit. p. 63.

34. Ibid.

35. Ibid. pp. 61 ss.

36. Bertrand Y. et Valois P., Les options.., op. cit. p. 178 ss.

certaines composantes de l'enseignement traditionnel et de l'enseignement par objectifs d'apprentissage (une des nombreuses approches techno-systémiques existantes). Il y est question entre autres, de rythme d'apprentissage, de rôle du maître et de personnalisation de l'enseignement sous ces deux approches.[37]

(g) Pour Pierre Mayol, l'initiation est une renaissance qui se produit dans le social. Elle permet à l'enfant de se séparer du corps familial et de trouver sa place dans la société en lui permettant de devenir ce qu'il est et en intégrant, au plan relationnel, son Je à un Nous.[38]

(l) L'émetteur (l'enseignant) se trouve en fort curieuse position dans cette approche étant donné que d'une part il a comme rôle d'aider ses élèves à atteindre l'autogestion donc, à l'extrême, à lui signifier son congé alors que, d'autre part, c'est lui qui est responsable de l'organisation interne de son groupe devant l'institution. Bertrand et Valois qualifient cette situation d'ambiguë et considèrent que les enseignants agissent comme agents doubles.[39] D'autres auteurs comme Anne-Marie Rocheblave-Spenlé parlent alors de conflits de rôles étant donné qu'aux moins une des sept conditions pour éviter ces conflits n'est pas respectée: Il ne doit y avoir qu'un seul rôle rattaché à une position sociale.[40]

---

37. Fontaine F. "Etude", Pédagogiques, Vol 2. no4, déc. 1977, pp. 15 à 18.

38. Mayol P. "Vers une société sans initiation"... op. cit. pp. 131 ss.

39. Ibid. p. 179.

40. Rocheblave-Spenlé, A.M., La notion de rôle en psychologie sociale, Paris: P.U.F., 1969, 534 p., pp. 341 ss.

Un regard critique sur ces tableaux des paradigmes socio-culturels et éducationnels montre combien l'enseignant a le devoir de considérer les composantes du niveau normatif du modèle d'éducation afin de connaître convenablement les finalités fixées à sa tâche; le mandat qu'il a à remplir. Il lui faut, en effet, connaître et comprendre les finalités que la société québécoise désire faire atteindre, par l'école, à ses enfants, dans tous les domaines déjà identifiés.

Comprendre cela, c'est comprendre toute l'importance de la fonction enseignante et c'est comprendre en même temps le sens des propos véhiculés par Les options en éducation lorsqu'il est affirmé que les organisations scolaires ne sont pas neutres,[41] qu'elles sont, de fait, "dépendantes du paradigme socio-culturel"[42] dominant et que"choisir une approche pédagogique c'est opter pour tel type de société."[43]

Agent de recherche pour le compte du Ministère québécois de l'éducation, Vianney Matte poursuit: "Il n'est pas possible d'être pédagogue sans adopter, consciemment ou non, une certaine vision de l'être humain, vision qui légitime une pratique."[44]

---

41. Marcel Lavallée in Apprendre: didactique... op. cit. écrit: "Tous les modes d'intervention (enseignement magistral, enseignement programmé, pédagogie active, animation pédagogique etc.) ont comme objectif de changer les comportements et font partie des événements d'apprentissage." p. 3.

42. Bertrand et Valois, Les options.., op. cit. p. 29.

43. Matte, Vianney, "Dossier-Les options en éducation" Vie pédagogique no. 12, Québec: avril 1981, p. 20.

44. Ibid. p. 17.

2.3 Résumé du chapitre II.

Au cours de ce chapitre nous avons pris soin de présenter et de définir les concepts de paradigme, paradigme socio-culturel et paradigme éducationnel dans un discours étayé de références et commenté.

Le paradigme socio-culturel est basé sur cinq composantes essentielles et présente à la fois une dimension normative (les finalités) et exemplaire (les modèles).

Nous avons précisé que la dimension normative d'un paradigme éducationnel s'exprime au moyen de cinq fonctions intermédiaires qui visent à véhiculer les objectifs du paradigme socio-culturel dominant afin d'assurer la survie de ce dernier.

Nous avons aussi souligné le fait que l'approche pédagogique, associée à la dimension exemplaire du paradigme éducationnel, se base sur les sept composantes principales du processus de la communication.

Enfin, nous avons montré que l'approche pédagogique avec ses composantes n'est pas neutre et que c'est par elle que le maître privilégie un paradigme éducationnel particulier qui, à son tour, implique directement l'existence d'un modèle socio-culturel spécifique. Dans cette optique, le rôle de l'enseignant a donc été considéré comme très important de même que le programme d'étude ainsi que plusieurs autres éléments de l'organisation scolaire.

CHAPITRE III

> Les écoles morcellent l'expérience et le savoir humains en "matières", réduisant implacablement le tout en parties, les fleurs en pétales, l'histoire en événements, sans jamais restaurer de continuité.[1]

Le nouveau programme de français.

3.1 Présentation.

Ce troisième chapitre a pour objectif de présenter le nouveau programme de français (niveau primaire) sous trois aspects qui, à notre avis, constituent des éléments importants du système scolaire: le contenu-matière, le rôle de l'enseignant et la conception de l'éducation qui en découle.

En ce qui concerne le contenu-matière, lecteurs et lectrices comprendront que notre propos n'étant pas de copier ce document, nous tenterons plutôt de mettre à nu son squelette, sa structure interne, afin d'en découvrir les caractéristiques générales et les axes fondamentaux qui le traversent et le particularisent.

Ce choix que nous faisons s'explique aussi par le fait que notre

---

1. Ferguson, Marilyn, Les Enfants du Verseau, Paris: Calmann-Lévy, 1981, 338 p., p. 210.

étude du programme nous a permis de découvrir que celui-ci ne repose pas tellement sur un contenu-matière tel qu'entendu généralement c'est-à-dire un contenu de notions et de règles à faire apprendre, de textes à faire analyser ou à dicter etc.. En effet, contrairement aux programmes d'étude de 1879 à 1969 qui insistaient sur les connaissances à faire acquérir par l'élève, le présent programme poursuit, en l'améliorant, celui qui l'a précédé et qui était qualifié de programme-cadre (1969) et met l'accent sur le processus d'apprentissage ainsi que sur les types de discours. En ce sens, le nouveau programme est plutôt considéré comme un programme-habiletés.[2]

Quant au rôle du maître en classe de français, nous examinerons ce qu'en dit explicitement le programme et nous regarderons aussi ce que ce dernier attribue à "l'école" comme responsabilités, notre expérience nous ayant appris que l'expression "tâches dévolues à l'école" est souvent synonyme de l'expression "tâches dévolues aux enseignants".

Enfin, de cette analyse du contenu-matière et du rôle exigé du maître par ce programme, nous déduirons la conception de l'éducation qui nous semble sous-jacente à tous les choix conscients ou non que ses concepteurs ont effectués pour en arriver à présenter ces contenu et rôle particuliers plutôt que d'autres et nous terminerons par quelques commentaires au sujet de certains aspects importants soulevés par l'étude de ce programme.

---

2. Labonté, Réal, "Les programmes de 1840 à nos jours" Québec français, no 38, mai 1980, pp. 49 à 51.

3.2 Contenu-matière.

A notre avis, la totalité du contenu-matière du nouveau programme de français au primaire repose sur une courte phrase qui pourrait se formuler ainsi: l'expérience précède la connaissance. En d'autres mots nous dirions: c'est quand l'enfant a besoin ou qu'il a le désir de communiquer (de parler, d'écrire ou de lire) qu'il est le mieux disposé à réfléchir sur son action afin d'adapter et d'améliorer sa communication et ainsi mieux répondre à l'intention de départ qui était la sienne.

C'est le caractère fonctionnel, pratique de la langue qui est mis en évidence et privilégié.

Par ces quelques propos, nous venons de toucher aux trois dimensions fondamentales de l'apprentissage (et de l'enseignement) du français à l'école primaire; à ce que les auteurs du programme appellent le processus pratique/objectivation de la pratique/acquisition de connaissances.[3]

La première dimension est celle du discours signifiant i.e. d'une production orale ou écrite porteuse d'un message qui origine d'une volonté réelle (la motivation) de communiquer et qui est compréhensible par l'autre. C'est l'étape de la pratique après celle de la motivation selon Jean-Guy Milot un des co-auteurs du programme.[4]

---

3. Belleau, Irène et al, "Le nouveau programme de français du secondaire- entrevue avec les concepteurs" Québec français no 38, mai 1980, pp. 30 à 34, p. 32.

4. Milot, Jean-Guy et al, "Pourquoi des situations de communication en classe de français?" Québec français no 35, oct. 79, pp. 20-21, p. 20.

L'objectivation de la pratique, deuxième dimension, consiste en la prise de recul par rapport au discours tenu, lu ou écouté, afin de le modifier, de mieux le comprendre ou d'en dégager des règles. Il s'agit ici, selon Gilles Primeau, autre co-auteur du programme, de "se distancer de son expérience pour la traiter comme objet d'analyse et de réflexion."[5] Pour Jean-Guy Milot, c'est l'étape de la pratique réfléchie.[6]

Vient enfin celle des connaissances significatives [7] appelée aussi acquisition de connaissances et qui consiste pour l'élève, à aller chercher les connaissances dont l'objectivation lui a montré l'absence chez lui et dont il a besoin pour mieux communiquer son message ou mieux comprendre celui qui est transmis par l'autre. Le même auteur précise et cela est important, que: "s'il y a acquisition de connaissances, ces connaissances devront servir quelque part à des pratiques et à des activités d'objectivation de pratique."[8]

Ce n'est donc que pour aider la production et la compréhension des discours que les connaissances relatives au code et les techniques diverses (calligraphie, index etc.) doivent être enseignées. Jamais plus de "j'apprends ça au cas ou" mais des "j'apprends ça parce que j'en ai besoin pour..."

---

5. Achim, P., Brazeau A. et Hopper, C. "Entrevue avec les concepteurs-Nouveau programme de français primaire" Québec français no 33, Mars 1979, pp. 31 à 34, p. 32.

6. Milot, Jean-Guy et al. "Pourquoi des situations..." loc. cit.

7. Ibid.

8. Milot, Jean-Guy, "Connaissances et habiletés langagières" Québec français no 37, mars 1980, pp. 23-24, p.23.

Pour les auteurs du programme, le grand objectif de l'enseignement du français consiste à développer les habiletés langagières (le savoir-faire) par la pratique (les situations de communication) qui justifie la production ou la compréhension d'un discours donné, en lecture, en écriture et en langue orale.

Comme le dit Michel Pagé troisième co-auteur, ce développement des habiletés langagières se fait "par élargissements successifs, intégrant de plus en plus de connaissances et s'appuyant à chaque étape sur les intégrations déjà effectuées par les expériences antérieures"[9]

Cet objectif de l'enseignement du français se précise davantage lorsqu'il est appliqué au niveau de la classe même de français. Le nouveau programme établit en effet, que l'objet de cette classe (i.e. ce sur quoi porte le travail) est double:

1- La production et la compréhension de discours signifiants,

2- les conditions dans lesquelles cette production et cette compréhension s'effectuent normalement.[10]

En partant du principe que la langue s'actualise sous des discours de formes diverses mais identifiables, le programme propose à la pratique et à la compréhension des élèves québécois les cinq grands types de discours suivants:

---

9. Achim, P., Brazeau, A., Hopper, C. "Entrevue avec les concepteurs..." Québec français no 33 loc. cit.

10. M.E.Q. Programme d'étude - Primaire - Français, G. du Q., direction générale du développement pédagogique, Québec, mai 1979, 334 p., p. 7.

1- les discours à caractère expressif qui véhiculent sentiments et réflexions personnelles,

2- les discours à caractère informatif qui communiquent des renseignements,

3- les discours à caractère incitatif qui tentent de faire agir, de persuader,

4- les discours à caractère poétique centrés sur l'imaginaire,

5- les discours à caractère ludique pour amuser ou faire rire.[11]

Ce sont ces discours qui forment la matière première de la classe de français.

Il faut mentionner que les activités nécessaires au développement des habiletés langagières dont nous avons parlé précédemment sont coiffées par des objectifs minimaux et/ou terminaux d'apprentissage (d'enseignement disent les tenants de la pédagogie ouverte [12]) c'est-à-dire des objectifs qui devraient être atteints par la plupart des écoliers pendant une année scolaire précise et/ou des objectifs qui sont visés de façon formelle pour une dernière fois à l'intérieur de la scolarité du primaire.

Le programme propose aussi, pour chaque degré, des activités-types pour aider le développement des connaissances et des techniques de même que des exemples pour illustrer ces activités et faciliter l'action de l'enseignante et de l'enseignant.

---

11. Ibid.

12. A ce sujet voir l'article de Roland Berger, conseiller pédagogique, intitulé "Réponse à Gilles Dussault de l'INRS-Education" Québec français no 36, déc. 1979, pp. 67 à 72, pp. 68 ss.

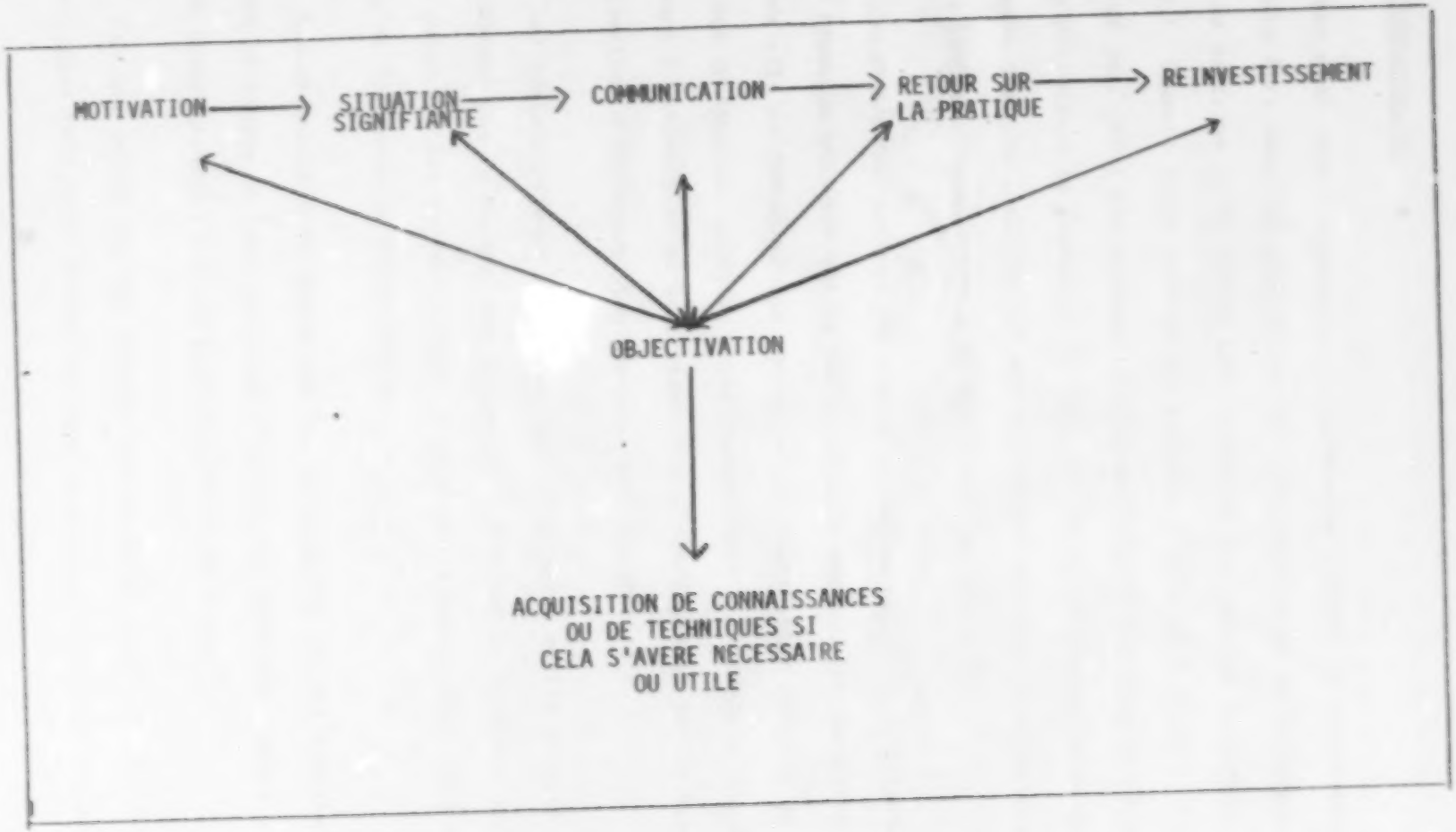
En résumé, le programme présente donc trois sortes d'activités coiffées d'objectifs minimaux et/ou terminaux: des activités de pratique de communication, des activités d'objectivation de cette pratique et des activités d'acquisition de connaissances et/ou de techniques. Ces activités visent soit la production ou la compréhension de divers types de discours, soit la compréhension du fonctionnement de la langue.

Le tableau 6 ci-après présente l'ensemble du processus de développement des habiletés langagières, ses étapes et ses composantes comme le voit le nouveau programme de français. Il révèle aussi que nous partageons la pensée de Christophe Hopper qui, reprochant à ce programme de donner "l'impression que l'objectivation se fait toujours <u>après</u> l'activité de communication"[13] rappelle que celle-ci se produit à toutes les étapes de la démarche de communication.

---

13. Hopper, C. "J'objective tu objectives" <u>Québec français</u> no 37, mars 1980, pp. 19 à 22, p. 21.

TABLEAU 6: Démarche du nouveau programme de français concernant le développement des habiletés langagières



3.2.1 Commentaires.

Dans quel sens l'expression "l'expérience précède la connaissance" doit-elle être comprise pour éviter que l'apprentissage de la langue française ne se fasse qu'au niveau très restreint des besoins langagiers des élèves ? Comment faire pour qu'ils accèdent à plus et à mieux ? Ne risque-t-on pas, par cette approche fonctionnaliste et pratique de la langue de poursuivre la formation de "minus" aux plans langagier et culturel parce que nous limitons les apprentissages aux besoins primaires et à courts termes de communication qu'éprouvent les élèves ?

L'organisation interne des écoles actuelles est-elle congruente avec cette approche qui veut que le maître réponde aux besoins immédiats de l'élève afin de favoriser une communication signifiante alors qu'il faut réserver un appareil vidéo au moins quinze jours à l'avance et que tout document à photocopier ou à imprimer doit d'abord passer par le bureau de la direction d'école dont les absences sont nombreuses ?

Les administrateurs scolaires, les enseignants et les parents qui considèrent que le silence des salles de classe est le meilleur critère pour juger que des apprentissages se réalisent vont-ils être plus acceptants et tolérants qu'auparavant ?

Est-ce possible de croire que les enseignants qui ont toujours considéré la langue en tant que norme l'envisagent maintenant comme un moyen de communication et ce le plus facilement du monde ?

Peut-on croire que les maîtres vont aisément modifier leur façon de questionner pour mener à bien les nombreuses objectivations à réaliser

alors que pendant tant d'années ils ont appliqué (et ils en étaient félicités) un système totalement convergent, linéaire et cognitif de questionnement ?

3.3 Le rôle du maître en classe de français.

Le programme impose un double rôle au maître en classe de français:

1- Assurer chez l'élève le développement de l'habileté à communiquer au moyen de la langue orale et de la langue écrite.

2- favoriser l'élargissement et l'enrichissement des connaissances et des techniques nécessaires à l'exercice des habiletés langagières.

Pour accomplir cette tâche, le maître peut recourir à trois types très interdépendants d'interventions: l'expérience de communication orale ou écrite qui développe les habiletés langagières dont nous avons parlées au point précédent, la démonstration (manipulation, analyse, réflexion, observation etc.) pour développer les techniques nécessaires à la communication et l'instruction verbale qui sert à transmettre les notions ou connaissances requises pour communiquer.

Si nous présentons le tout sous forme de tableau (tableau 7) nous avons ce qui suit.

TABLEAU 7: Rôles du maître en classe de français d'après le nouveau programme.

POLES:

1. Assurer le développement des habiletés langagières.
2. Favoriser l'acquisition de connaissances et de techniques nécessaires au développement des habiletés langagières.

MOYENS:

1. La pratique de communication et l'objectivation de celle-ci.
2. La démonstration pour développer les techniques.
3. L'instruction verbale pour développer les connaissances.

SENS DES INTERVENTIONS PRATIQUES DU MAITRE: Pour développer

les habiletés langagières par la pratique	les techniques par la démonstration	les connaissances par l'instruction verbale
. Tire parti des situations réelles i.e. signifiantes . Eveille activité de l'élève motive et aide à objectiver . Présente modèles de communication, en suscite ...	. Renseigne sur ce qui est nécessaire à l'usage de la langue . Démontre . Indique quand et comment les utiliser dans le réel . Fait manipuler techniques ...	. Varie exercices . Enseigne notions utiles . Assure intégration, connaissances– pratique . Aide l'écolier à verbaliser ses acquis . Le réfère aux outils dont il a besoin ...

Ce tableau fait bien voir que pour remplir les deux mandats que lui confie le programme, l'enseignant(e) doit premièrement: -mettre sur pied ou trouver et exploiter des situations signifiantes au plan de la communication, deuxièmement: -planifier et organiser les conditions matérielles pour faciliter les activités de communication choisies, troisièmement: -assister l'écolier dans sa démarche de pratique réelle, dans sa démarche d'objectivation de sa pratique, dans celle d'acquisition de connaissances et de techniques et enfin, évaluer le degré de maîtrise des habiletés langagières démontrée par l'élève en situation de communication.

Le maître est alors vu comme animateur et coordonnateur des apprentissages prescrits par le programme[14] mais aussi comme celui qui "conserve la triste et agaçante responsabilité du jugement dernier"[15] même si l'enfant est amené à participer sous forme de co-évaluation[16] à ce jugement.

Enfin, le programme attribue trois principaux rôles à l'école, rôles qui nous semblent donner une teinte particulière au travail du maître et nous aident à mieux comprendre le sens de sa mission parce qu'ils se situent davantage au niveau de ce que nous qualifions d'objectifs généraux. Ils annoncent aussi, à leur façon, la philosophie de l'éducation que partagent les concepteurs du document.

---

14. Voir Roland Berger "Favoriser ou neutraliser l'implantation du nouveau programme de français" Québec français no 40, déc. 1980, pp. 44 à 47, p. 44.

15. Berger, Roland, "Réponse à Gilles Dussault..." loc. cit. p. 71.

16. Ibid. p. 70.

3.3.1 Rôles de l'école par rapport à l'enseignement du français d'après le nouveau programme.

Il est d'abord écrit que "l'école doit présenter un programme qui permette d'affermir et d'élargir les habiletés de l'élève"[17] pour "tenir compte du fait que l'évolution de l'enfant l'amène à modifier progressivement sa compréhension de la langue".[18]

Il semble donc ici y avoir une centration certaine sur l'enfant lui-même et sur la façon dont se développent ses habiletés et ses connaissances et non d'abord une priorité accordée au programme ou aux notions auxquels l'enfant devrait s'adapter.

Le deuxième rôle assigné à l'école met l'accent sur l'aspect socialisation de l'enfant, fonction que l'école a toujours eu comme mandat d'exercer et que nous avons abordée aux premiers chapitres de ce travail. Il s'agit, pour l'école, d'initier l'enfant aux conventions qui se rattachent aux différents discours qu'emploie la communauté linguistique francophone.[19] Il ne faut pas que l'école cantonne entre les quatre murs de la classe, de la région, du joual et du Québec mais bien qu'elle ouvre au monde, qu'elle permette d'accéder à la communauté internationale qui utilise la même langue pour exprimer sa culture.[20]

---

17. M.E.Q. Programme d'étude -Primaire... OP. cit. p. 11.

18. Ibid.

19. Ibid.

20. Dans "La classe de français et les valeurs socio-culturelles" in Québec français no 38, mai 1980, pp. 56 à 60, p. 60, Gilles Gemme et James Rousselle écrivent: "... le nouveau programme propose une conception de la culture qui n'est pas limitée... à une conception régionaliste de l'homme... Cette manière d'être rejoint aussi tout ce qu'il y a d'universel chez l'homme."

Pas d'hermétisme, pas de chauvinisme mais ouverture, accueil, compréhension de l'autre en même temps que de soi.

Le troisième rôle de l'école vise justement à permettre cette meilleure compréhension de soi et semble compléter à merveille les deux premiers que nous avons présentés parce qu'il tient compte de l'évolution de l'enfant et, en même temps, de la présence des autres, de la société. Il faut que l'école, dit le programme,

> amène progressivement l'écolier à faire un usage efficace de ces discours, à les critiquer en vue d'en comprendre le sens et la portée, et à créer de nouvelles conventions pour répondre encore mieux aux besoins de la société.[21]

L'enfant, "progressivement", devient capable, par l'action de la classe de français (pratique et objectivation), de critiquer le fond, le contenu et non seulement la forme des discours qui lui sont présentés ou qu'il tient; il en vient à partager ou à rejeter <u>mais toujours en sachant pourquoi</u>, les valeurs qui sont véhiculées et proposées à son jugement.[22] Il est incité à l'innovation, à la mise en oeuvre de nouveaux paradigmes mieux adaptés aux besoins de l'homme et de la société contemporaine et ce, bien sûr, selon son âge et ses capacités.

3.3.2 <u>Commentaires</u>.

Nous venons de le dire, un des principaux rôles de l'école consiste à socialiser l'enfant.

---

21. <u>Ibid</u>.

22. Ce sujet est aussi excellemment traité par Naud A. et Morin L. dans <u>L'esquive - L'école et les valeurs</u>, C.S.E., Serv. gén. des commun. du M.E.Q., Québec: 1978, 167 p. et par <u>L'école et les valeurs</u> in <u>Actes du Congrès mondial des sciences de l'éducation</u> tenu à Trois-Rivières du 6-10 juillet 81, Québec: Serge Fleury-Agence d'ARC, 1981, 483 p.

Comment se fait-il qu'elle s'attribue aussi fortement le rôle d'agence de voyages organisés, de mouvements guide et scout ainsi que celui d'organisatrice de camps de vacances pour s'assurer qu'elle réalise un minimum de socialisation de l'enfant ? Comment se fait-il que la classe et l'institution par les activités qui s'y vivent n'arrivent pas à remplir cette tâche ?

Pourquoi tant d'enfants demandent-ils à l'école de ressembler à un terrain de jeux plutôt qu'à un lieu de travail, de réflexion et d'apprentissage ?

Pourquoi y a-t-il une si grande confusion à propos de l'école et de l'utilisation qui doit en être faite ?

Comment expliquer qu'au bout de onze et même treize ans de scolarité, tant d'étudiants ne maîtrisent pas encore la lecture, l'écriture, l'expression orale ni aucune forme de discours personnel ?

Le moment est-il arrivé où le système scolaire va cesser d'exiger des relevés de mesures qui ne mesurent rien et des épouvantails d'évaluations qui ne sont que façades et prétextes à sélectionner les élèves ?

Quels sont les moyens concrets mis en place pour aider les enseignants et les enseignantes à appliquer l'esprit du nouveau programme de français ?

3.4 <u>La conception de l'éducation à la base de ce programme</u>.

Qu'avons-nous mis en évidence jusqu'à maintenant ?

D'abord nous avons constaté que l'action du maître et celle de l'école doivent être centrées sur l'enfant et son développement. C'est l'enfant qui justifie l'existence des deux autres entités, c'est lui le sujet[23] de l'éducation.

A partir de ce principe fondamental, de ce choix philosophique et politique,[24] le reste prend son sens. En effet, pour assurer le développement intégral[25] de l'élève, le maître agit sur son environnement pour que celui-ci devienne signifiant et déclencheur d'apprentissages, le motive, l'assiste dans sa démarche d'objectivation de ses pratiques de communication, l'aide et le guide dans son effort d'acquisition des connaissances et des techniques nécessaires à l'amélioration de ses pratiques de communication... Bref, le maître anime (donne une âme, rend vivant) et guide celui qui est la cause de sa présence en ce lieu, il apprend à apprendre et à penser, il éveille la curiosité, la réflexion, la compréhension et le goût de ne pas toujours se satisfaire de réponses toutes faites.[26]

Jean Houssaye nomme cette attitude[27] le "processus animer"[28] par con-

---

23. Voir Croteau, J., L'homme sujet ou objet, Montréal: Ballarmin, 1981, coll. Recherches no 25, 260 p., p. 11.

24. Morin J.Y. et Girard, J. L'école québécoise - Enoncé... op. cit. p.12.

25. Ibid. p. 26 parag. 2.2.1.

26. Angers, P., Réflexions sur l'enseignement... op. cit. pp. 26-27.

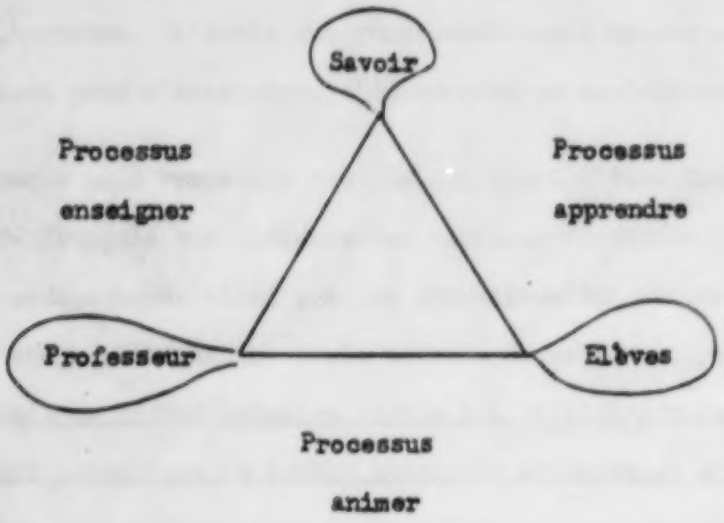
27. Selon Pierre Badin in La psychologie de la vie sociale T.I -Aspects psycho-sociaux de la personnalité interne, Paris: Le Centurion, (socioguides) 1977, 186 p., p. 146, une attitude est un état de disposition psychique, fondé sur l'expérience, qui exerce une influence directrice sur le comportement de l'individu à l'égard d'un "objet" ou en présence d'une situation déterminée.

28. Houssaye, J. Sujet, mort et folie en pédagogie... op. cit. p. 75.

paraison aux processus "enseigner" et "apprendre" qui privilégient soit le savoir soit l'apprentissage plutôt que la relation entre le maître et l'élève.

Il représente d'ailleurs ces trois processus au moyen d'un schéma appelé triangle pédagogique que nous reproduisons ici (figure 1) et qui part du postulat que toute situation pédagogique s'articule autour de trois pôles: le savoir, l'enseignant et l'élève mais que ces pôles fonctionnent sur le principe du tiers exclu c'est-à-dire que lorsque deux de ceux-ci sont en relation privilégiée, le troisième est marginalisé et joue le rôle de mort.

figure 1: Le triangle pédagogique [29]



29. Ibid. p. 76.

En même temps, l'enfant est incité à s'ouvrir aux autres, à la communauté internationale, à la diversité des options morales, culturelles, religieuses, à celle des modes de vie et des valeurs[30] afin de former son propre jugement critique, d'identifier, d'accepter ou de refuser mais en connaissance de cause, ce qui lui est présenté et proposé comme valeurs. Mais c'est toujours lui qui doit s'impliquer et puiser dans son environnement ce dont il a besoin pour son développement.

En ce sens, la place qu'a l'enfant dans le système scolaire québécois ainsi que son rôle et celui de l'école est très précise et ne prête pas à l'ambiguïté.

L'enfant occupe la place centrale du système scolaire et, comme responsable de son développement intégral, il puise, selon ses besoins, dans ce qui l'entoure. L'école est considérée comme un des moyens dont dispose l'enfant pour s'instruire, s'éduquer et se socialiser.

Lorsque nous comparons tout ce qui vient d'être dit à propos du programme de français aux contenus des tableaux décrivant les diverses approches pédagogiques ainsi que les paradigmes éducationnels et socio-culturels, une réalité et une seule découle de cette analyse: <u>le programme de français de niveau primaire incite à l'utilisation de l'approche organique pour actualiser le modèle humaniste d'éducation et favoriser l'implantation du paradigme socio-culturel de type existentiel</u>.

---

30. Morin, J.Y. et Girard, J. L'école québécoise - Enoncé de... <u>op. cit.</u> p. 17, parag. 1.4.

31. <u>Ibid.</u> p. 26 parag. 2.2.7.

C'est ce choix philosophique qui a constamment servi de filtre pour construire le nouveau programme québécois de français de niveau primaire.

3.4.1. Commentaires.

L'étude de ce programme révèle une pensée cohérente entre les objectifs fixés par le ministère de l'éducation du Québec et son contenu implicite et explicite.

Toutes les actions politiques du gouvernement dans le domaine de l'éducation n'ont pas toujours comme objectif de faire la vie dure aux enseignants, de les punir et de les traiter en ennemis. Ce peut être aussi pour dire combien l'enfant est important, pour rappeler à tous qu'il doit occuper la place d'honneur et pour exprimer la confiance et l'espoir que les représentants du peuple québécois mettent en lui.

Plus l'enfant avancera dans le système scolaire, plus sa communication se raffinera et plus il deviendra "conscient" de ce qu'il exprime ou de ce que contiennent les messages qu'il reçoit. C'est alors que toutes ces années d'efforts en pratiques de communication, en objectivations de la pratique, en recours au vécu personnel et au "savoir d'expérience" porteront fruit et prendront tout leur sens car l'étudiant maîtrisera sa langue et sera "capable de se situer face aux valeurs que véhiculent les discours lus et écoutés".[32]

---

32. M.E.Q., Guide pédagogique - Secondaire - Français langue maternelle - Formation générale, Québec: D.G.D.P., mai 1982, 188 p., p. 25.

La pensée cohérente dont nous avons parlé au début de cette partie se vérifie aussi au niveau de la démarche qui fait graduellement passer l'enfant d'une objectivation plutôt neutre et "formelle" de sa pratique de communication à une objectivation concernant les valeurs véhiculées par les messages qu'il lit ou écoute.

Si, comme nous le croyons, le Québec actuel privilégie le modèle industriel ou post-industrial de société et si, comme nous le pensons, ce modèle sociétal doit être remplacé par un autre qui privilégie des valeurs plus humaines et à dimension plus planétaire, c'est une excellente façon d'amener ce changement que d'apprendre aux jeunes québécois à "maîtriser le réel"[33] (et non les apparences) par le développement d'une pensée autonome, le recours à leur vécu et la découverte des enjeux et des défis de la société[34] à laquelle ils appartiennent.

En effet, comment la société industrielle ou son prolongement technologique pourra-t-elle survivre quand des milliers de personnes auront découvert la fausseté des valeurs qu'elle véhicule , la superficialité et l'éphémérité des rouages sur lesquels elle base son action , l'inéquité et l'injustice flagrantes qu'elles créent entre les individus, les groupes et les peuples ?

Comment ces dizaines de milliers de personnes enfin habiles "à lire entre les lignes", à saisir le sens des messages et le sens des événements

---

33. Morin, J.Y. et Girard, J. L'école québécoise - Enoncé ... op. cit. p. 30, parag. 2.3.6.

34. Ibid. p. 31, parag. 2.3.11.

pourront-elles permettre que se poursuive la stratégie grotesque de cette société qui vise à toujours créer de faux besoins chez ses membres, qui les rend constamment dépendants et qui combat l'apparition de toute conscience sociale ?

Est-ce possible de croire que toutes ces "nouvelles consciences" continueront de se laisser exploiter en remettant toujours entre les mains de quelques individus leurs pouvoirs d'actions et de décisions "pour ne pas être embêtées" ? en se laissant encore endormir par la stratégie de consommation qui présente comme normal que l'accumulation du profit ne rapporte qu'à qualques privilégiés ?

Peut-on croire que ces individus accepteront de poursuivre et d'accroître leur aliénation ? Qu'ils accepteront sciemment de remettre le contrôle de leurs responsabilités à l'électronique et aux ordinateurs qui déshumanisent, individualisent et déconscientisent les personnes sous prétexte d'efficacité ?

Les prochaines années nous donneront l'occasion de vérifier la justesse de cette démarche que suppose le nouveau programme de français. Peut-être est-il bon d'espérer que de nouveaux changements ne viendront pas, dans un bref délai modifier encore l'action entreprise afin que vienne le temps de la récolte.

3.5. Résumé du chapitre III.

Dans ce chapitre, nous avons vu que le nouveau programme de français primaire n'est pas un programme catalogue mais un programme-habiletés et que les habiletés qu'il vise à développer sont celles du langage.

En ce sens:

1- (il est construit)
... en fonction de la dynamique de la communication et son objet est prioritairement le discours signifiant et la situation de communication;

2- l'utilisation du code et les activités portant sur le code ou les faits de langue sont subordonnées à la compréhension et à la production du discours;

3- le développement de l'habileté à produire et à comprendre des discours se fait par l'entraînement, par l'objectivation, par le développement de connaissances et de techniques et leur intégration à la pratique.[35]

Par la suite, nous avons vu que pour réaliser ce développement, le maître a plus particulièrement la tâche de développer chez l'écolier des habiletés comme émetteur et comme récepteur, autant à l'oral qu'à l'écrit au moyen d'activités intellectuelles et motrices qui intègrent les connaissances implicites (celles que l'enfant utilise sans pouvoir les identifier) et explicites (celles que l'enfant peut formuler ou expliquer à l'aide du langage) et ce, dans un usage réel i.e. signifiant de la langue.

Alors le triple rôle que l'école doit remplir a été présenté: développer les habiletés et les connaissances de l'enfant, le socialiser pour qu'il s'intègre à la communauté mondiale et l'amener à percevoir et à comprendre le sens des messages et des valeurs qui sont communiqués par les discours.

La conception que les auteurs du programme se font de l'éducation nous est alors apparue comme étant entièrement centrée sur l'enfant capa-

---

35. Chabot, M. "Le programme et ses implications sur le matériel didactique" Québec français no 33, mars 1979, pp. 22 à 26, p. 23.

ble de s'éduquer lui-même mais dont le travail est facilité par le support d'un maître, guide et animateur. Elle nous est aussi apparue comme privilégiant la relation enseignant-enseignés plutôt que tout autre processus pédagogique.[36]

C'est à cause de toutes ces constatations que nous avons pu affirmer que le programme de français du primaire incite à l'application de l'approche pédagogique appelée approche organique qui vise elle-même l'implantation du paradigme humaniste d'éducation puis celle du modèle existentiel de société.

---

36. Christian Vandendorpe, conseiller pédagogique traduit bien cette idée lorsqu'il dit: "Pourtant, fondamentalement, une école c'est d'abord un endroit où des jeunes établissent un contact privilégié avec un adulte sur un objet d'étude." "L'école en question-... loc. cit. p. 13.

CHAPITRE IV

> ... nous dirons que l'on n'instruit pas un enfant: il s'instruit lui-même. Il faut qu'il aille vers la connaissance... et non que, du haut d'une chaire, le savoir soit projeté en avalanche sur lui, passif et mentalement immobile.[1]

Le nouveau programme de mathématique.

4.1 Présentation.

La présentation matérielle de ce chapitre sera semblable à celle que nous avons utilisée au chapitre précédent puisque le propos de cette partie de notre travail concerne aussi l'analyse d'un programme d'études: le nouveau programme québécois de mathématique[2] de niveau primaire.

Trois parties principales seront présentées. Une première traitera du contenu-matière de ce programme et abordera ce sujet à partir des différents niveaux d'objectifs contenus dans ce document. Une deuxième partie présentera les rôles que l'enseignant doit remplir pour bien accomplir sa tâche selon les auteurs de ce même programme. Enfin, la troisième sec-

---

1. Charnoz, Gérard, L'enseignement effort improductif, Paris: P.U.F., coll. Nouvelle recherche, 1960, 236 p., p. 23.

2. M.E.Q., Programme d'études - Primaire - Mathématique, Québec: Gouv. du Q., D.G.D.P., oct. 1980, 45 p.

tion analysera la conception de l'éducation qui se dégage des textes considérés et des analyses effectuées au cours des deux premières parties de ce chapitre.

Parce que ce travail n'est pas, pour nous, un pur exercice intellectuel et qu'il mobilise un engagement affectif réel que nous nous refusons de nier ou d'ignorer, nous avons tenu à faire suivre chacune des trois parties décrites ci-dessus, de questions et de réflexions que nous trouvons importantes pour constamment situer le théorique à la "praxis" i.e. au vécu.

4.2. Contenu-matière.

Lorsque nous lisons le nouveau programme de mathématique de niveau primaire, nous remarquons qu'il comprend six parties principales: une introduction, les orientations générales, le contenu du programme, les programmes du premier et du deuxième cycle et un chapitre traitant de mesure et évaluation.

Nous voyons aussi que les auteurs insistent de façon manifeste pour faire comprendre que leur oeuvre poursuit les objectifs déjà contenus dans la deuxième version du programme de mathématique [3] publié par le MEQ en 1976 et qui exprimait les grandes orientations que le gouvernement entendait donner à l'enseignement de cette matière pour les années futures.

M.E.Q., La mathématique à la classe maternelle et au niveau élémentaire-Programme - cadre, D.G.E.E.S., Québec: 1970 (1976), 12 p.

Il est donc beaucoup question d'objectifs dans ce document et contrairement à ce que nous pourrions croire, la compréhension rapide du programme n'en est pas facilitée pour autant.

4.2.1. Les objectifs du programme de mathématique.

A la fin du chapitre[4] qui traite des orientations générales du programme, nous remarquons que les auteurs se réfèrent à l'Ecole québécoise[5] pour montrer en quoi leur document poursuit les finalités de l'éducation contenues dans cette bible éducative à la fois québécoise et contemporaine.

La page précédente de ce même chapitre présente l'objectif ultime de l'enseignement mathématique:

> ... permettre à l'enfant, tout en le préparant à des études ultérieures, de s'initier au mode de pensée et d'expression qui caractérise la mathématique, par l'apprentissage de certains concepts fondamentaux.[6]

Le chapitre 2 qui présente le contenu du programme, nous permet de faire un lien entre l'objectif ultime dont nous venons de parler et toutes les autres sortes d'objectifs que nous retrouvons dans le document. En effet, c'est à cet endroit que nous apprenons que tous les objectifs du programme sont répartis selon deux grandes dimensions. La première recouvre les objectifs de formation générale en mathématique et considère quatre domaines précis d'apprentissage: le socio-affectif -"pour être

---

4. M.E.Q., Programme d'études - Primaire -... op. cit. p. 8.
5. Morin J.Y., et Girard J., L'école québécoise: énoncé... op. cit.
6. M.E.Q., Programme d'études - Mathématique - ... op. cit. p. 7.

proche", disent les auteurs, "des besoins réels de l'enfant et non axé sur ses seules aptitudes";[7] le psychomoteur - "pour lui faciliter l'apprentissage des notions abstraites véhiculées par l'utilisation du calcul et par la résolution de problèmes";[8] l'intellectuel - pour développer chez l'enfant "une pensée efficace";[9] et celui des concepts unificateurs- "pour unifier et clarifier les notions mathématiques et favoriser un certain mode d'apprentissage chez l'enfant".[10]

La deuxième dimension englobe les objectifs mathématiques qui sont à proprement parler, les objectifs de contenu du programme. C'est grâce à ces objectifs que les auteurs veulent souligner l'importance de la mathématique et c'est à cette dimension qu'ils confient la mission de faire ressortir à qual point cette matière est nécessaire pour contrôler le réel et le quotidien.

Pour ce faire, les auteurs optent pour deux moyens principaux: l'emprunt à la vie réelle de concepts mathématiques et la mise sur pied de situations signifiantes d'apprentissage pour l'étude et la découverte des concepts ou des habiletés concernés.[11]

Chacune des deux dimenaions que nous venons de considérer comporte à son tour des objectifs qualifiés de généraux parce qu'ils "décrivent les

---

7. M.E.Q., Guide pédagogique - Primaire - Mathématique -Fascicule A-Guide général, Québec: G. du Q., D.G.D.P., déc. 1981, 34 p., p. 12.

8. Ibid. p. 15.

9. Ibid. p. 17.

10. M.E.Q., Programme d'études - Primaire-... op. cit. p. 11.

11. Ibid. p. 10.

intentions éducatives du cours de mathématique dans chacun des domaines d'apprentissage"[12] et des objectifs terminaux qui présentent "grosso modo" ce que l'enfant devrait avoir appris à la fin du premier et du deuxième cycle du cours primaire.

Enfin, des objectifs identifiés comme intermédiaires servent à préciser les objectifs terminaux et à répartir par degrés la matière déjà définie par cycles.

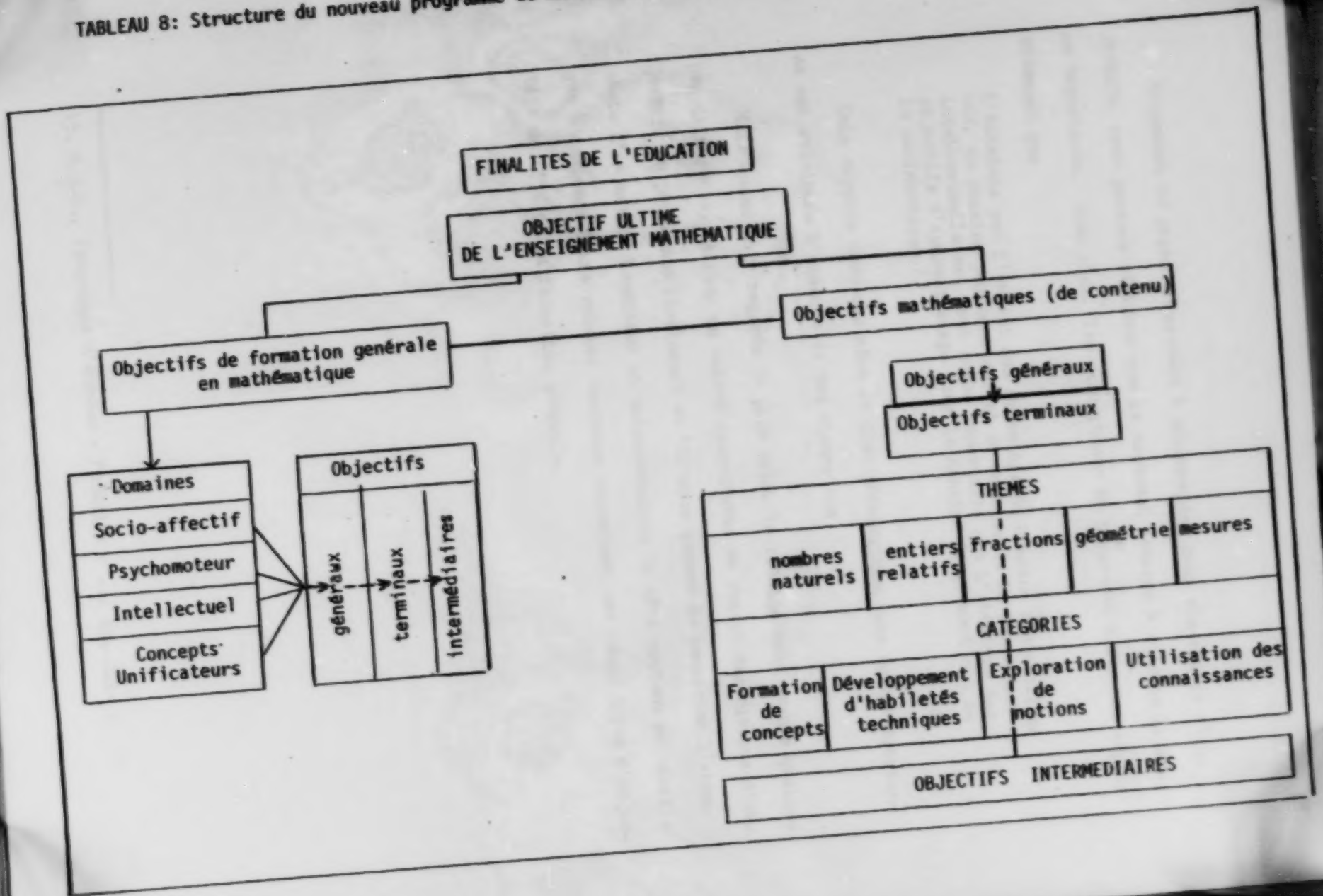
La dimension des objectifs mathématiques considère cinq grands thèmes: les nombres naturels, les entiers relatifs, les fractions, la géométrie et les mesures et c'est en quatre catégories que sont classifiés les objectifs terminaux qu'elle comporte: formation de concepts, développement d'habiletés techniques, exploration de notions et utilisation des connaissances.

Examinons le tout au moyen du tableau suivant (tableau 8).

---

12. Ibid. p. 10.

TABLEAU 8: Structure du nouveau programme de mathématique du primaire.



En nombre de pages consacrées à chacune des deux dimensions d'objectifs, nous pouvons affirmer que le document accorde à chacune la même importance. Bien plus, les concepteurs du programme affirment explicitement que

> l'atteinte par l'enfant des objectifs du domaine socio-affectif, du domaine psychomoteur et du domaine de la formation intellectuelle est tout aussi importante que l'atteinte des objectifs d'apprentissage dans le domaine proprement dit de la mathématique.[13]

Cela suppose donc que même au plan pédagogique, une égale importance est attribuée à chacune de ces dimensions.

Mais quand on y regarde de plus près, la réalité nous semble quelque peu différente. Ainsi, un relevé quantitatif de chacun des niveaux d'objectifs du programme (tableaux 9 et 10) nous permet de remarquer l'abondance d'objectifs terminaux et intermédiaires du côté contenu mathématique à comparer à une retenue certaine concernant ces mêmes types d'objectifs du côté de la formation générale.

---

13. M.E.Q., Programme d'études - Primaire - ... op. cit. p. 10.

TABLEAU 9: Les niveaux d'objectifs et les domaines d'apprentissage contenus dans le nouveau programme de mathématique du primaire.

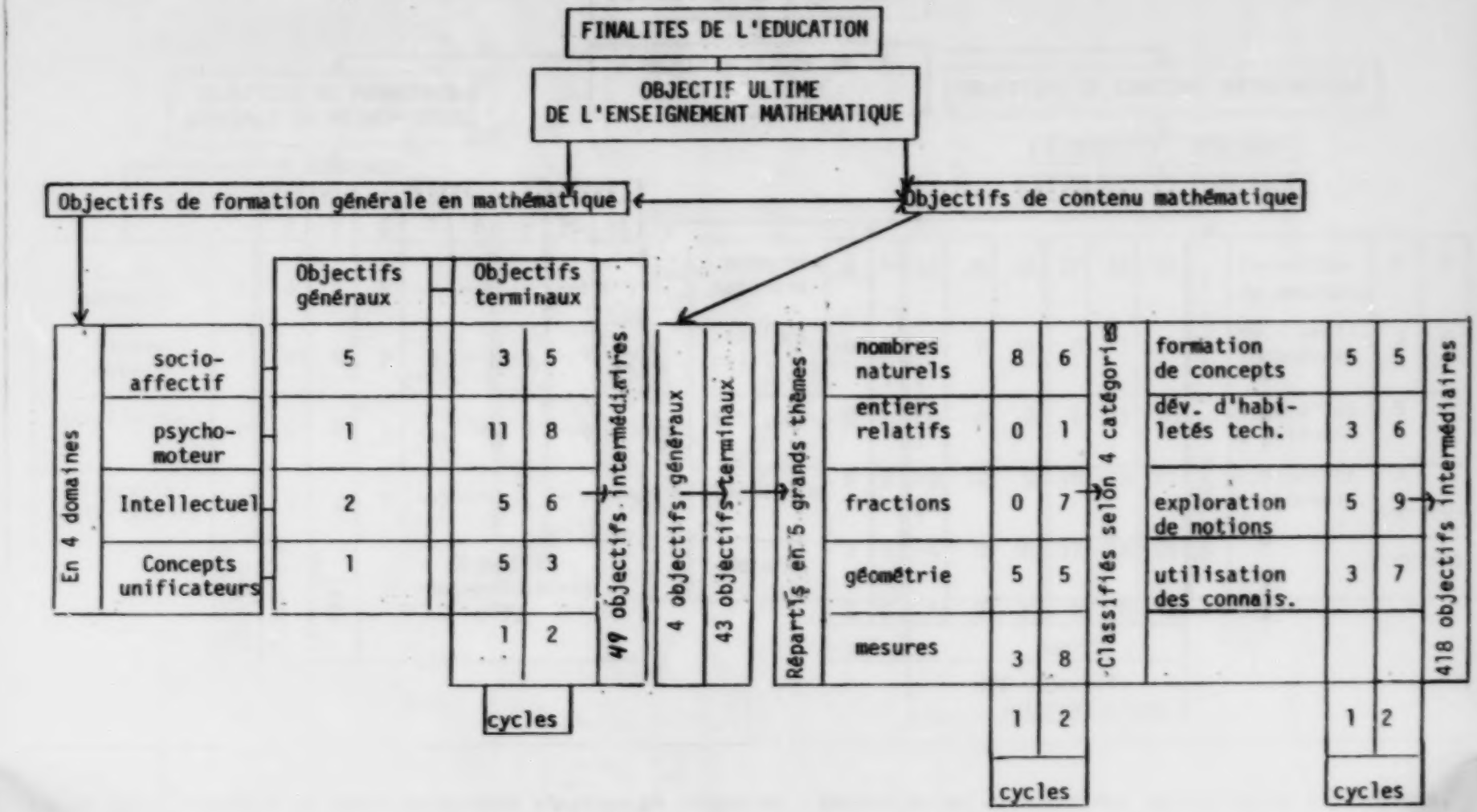
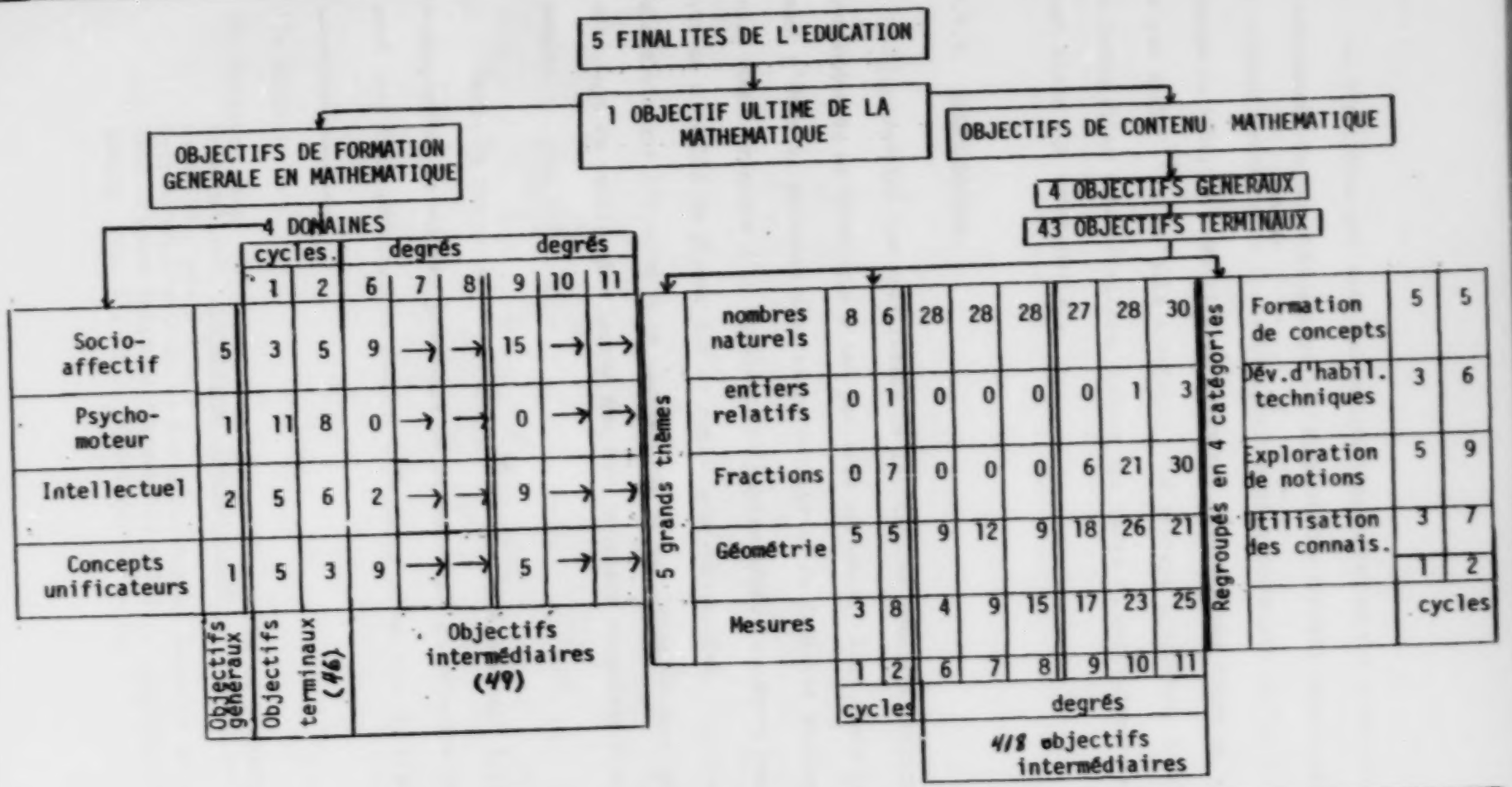


TABLEAU 10: Relevé quantitatif des divers objectifs du nouveau programme de mathématique*



* Voir aussi l'article de André Normandeau «Analyse du programme - Recherche des orientations implicites et explicites», Instantanés Mathématiques, Vol XVIII, no 3, APAME, Janvier 1982, pp. 20 à 23.

Ce n'est donc pas sans raison que l'Association des promoteurs pour l'avancement de la mathématique à l'élémentaire (APAME) constatait, dans un rapport présenté au Conseil Supérieur de l'Education qu'"avec le programme de 1980, on revient à un programme détaillé par degré et uniforme par cycle"[14] et qu'elle ajoutait: "Le nouveau programme, à cause de sa formulation très détaillée, laisse une marge de manoeuvre relativement mince aux enseignants".[15]

4.4.4. Commentaires.

L'impression que nous laisse la lecture des premiers chapitres du programme de mathématique n'est pas très agréable. Nous avons le sentiment d'être en présence d'un beau fouillis et de formules ronflantes placées comme ossature d'un squelette de papier mâché... encore humide, à qui on a oublié de placer des articulations convenables. Il nous semble clair que les auteurs se cherchaient et qu'ils ne se sont pas retrouvés avant de publier les textes des deux premiers chapitres à tout le moins.

Comme le rapporte Jean Grignon,[16] la majorité des huit fascicules accompagnant le nouveau programme de mathématique du primaire et qui forment son guide pédagogique étaient déjà parus ou en voie de l'être au

---

15. Ibid. p. 5.

16. Grignon, Jean, "Les programmes en mathématiques au primaire et leurs interprètes" Instantanés Mathématiques vol. XVII no 4, APAME, mars 1981, pp. 3 à 5, p.5
Voir aussi l'article de Marie Pia-Masse, Jean-Guy Bélisle et Jean Grignon intitulé "Faisons le point..." Instantanés Mathématiques vol. XVI no 3, APAME, janv. 80, pp. 3 à 7.

moment même de la publication de ce nouveau programme. En effet, ces fascicules devaient non pas servir à expliciter le nouveau programme mais bien le programme-cadre de 1970 (1976) dont nous avons parlé antérieurement.

Nous ne sommes pas loin de croire en la possibilité que les deux premiers chapitres du programme aient été bien plus rédigés pour faire un lien entre les fascicules du guide pédagogique que pour expliciter une approche théorique et philosophique originale qui, par la suite, aurait nécessité la conception d'un guide pédagogique apte à concrétiser cette pensée.

Le manque de clarté concernant les niveaux d'objectifs contenus dans le programme est déjà significatif; des ambiguïtés sont notoires dans le texte.

Si nous en croyons le texte du programme, celui-ci "comporte trois niveaux d'objectifs: les objectifs généraux, les objectifs terminaux et les objectifs intermédiaires."[17] Où les auteurs situent-ils l'objectif ultime que nous avons cité précédemment ? A quel niveau ces mêmes auteurs placent-ils les finalités de l'éducation auxquelles ils disent le programme si fidèle ? Avons-nous maintenant cinq niveaux d'objectifs ou certains sont-ils de même nature ?

Messieurs Joseph R. Jenkins et Stanley L. Deno [18] ont développé un

---

17. M.E.Q., Programme d'études - Primaire -... op. cit. p. 10.

18. Voir Morissette D., "Un modèle pour les objectifs pédagogiques." Mesure et évaluation en éducation, vol. 5 no 4, pp. 120 à 128, pp. 120 à 124.

modèle fort intéressant concernant les niveaux de généralités des objectifs pédagogiques. Son utilisation par les auteurs du programme aurait permis d'éviter, nous semble-t-il, la confusion qui nous paraît exister dans la première partie de leur document. Sans élaborer sur le sujet, rappelons que ces chercheurs classent les objectifs en quatre niveaux (A-B-C-D) qui vont de la plus grande généralité (niveau A, celui des finalités) à la plus grande spécificité (niveau D, celui des questions d'examens) en passant par les objectifs généraux du type "connaître, comprendre..." (niveau B) et ceux de niveau C qui se caractérisent par les verbes d'action du genre "classifier, nommer, démontrer...".

Le Conseil d'administration de l'A.P.A.M.E. constate, lui aussi, la présence de plusieurs faiblesses à l'intérieur des principaux textes qui nous intéressent puisque mention en est même faite dans son Rapport au Conseil Supérieur de l'Education cité précédemment. "Pourquoi y a-t-il un manque de cohérence entre les chapitres I et III du programme ?"[19] Pourquoi y a-t-il d'énormes contradictions entre les guides pédagogiques et les objectifs mathématiques du programme ?"[20]

Nonobstant cette critique, nous sommes content, comme enseignant, qu'un programme plus détaillé que celui de 1970 (1976) soit conçu. Cela est plus sécurisant pour nous puisque nous avons une série de balises (les divers objectifs) pour nous permettre d'avancer.

De plus, cela assurera une relative uniformité quant au contenu ma-

---

19. Conseil d'administration de l'APAME, "Observations sur l'enseignement des mathématiques...", loc. cit. p. 6.

20. Ibid.

thématique que chacun des élèves du Québec rencontrera au cours de sa vie scolaire. Après tout, la démocratisation du système scolaire ne doit pas signifier uniquement accessibilité à l'école et aux services qu'elle offre mais aussi certitude que le curriculum (le contenu-matière d'un programme d'études) auquel l'enfant a accès est aussi complet et pertinent que celui offert par les autres institutions de même nature ce qui favorise un aspect important de la démocratisation scolaire à savoir l'égalité des résultats.[21]

4.3. Rôles de l'enseignant.

Dans le programme de mathématique, les rôles attribués au maître sont nombreux. Premièrement, il est vu comme planificateur et organisateur. En ce sens il a la responsabilité de se préoccuper constamment du développement des habiletés intellectuelles (habileté à structurer, à formaliser, à prouver et à mathématiser), psychomotrices et de formation générale[22] de l'enfant pour que ce dernier puisse accroître au maximum sa capacité de communiquer avec cette forme de langage.[23] Cette responsabilité exige aussi de lui qu'il fasse croître chez l'élève des attitudes positives vis-à-vis la mathématique[24] et qu'il élabore, à partir de ses observations de l'enfant[25] des approches pédagogiques et des

---

21. Lévesque, Mireille, L'égalité des chances en éducation, C.S.E., G. du Q., Québec: Direction de la recherche, 1979, 132 p., p. 21.

22. M.E.Q., Programme d'études - Primaire - ... op. cit. pp. 7-10.

23. Ibid. p. 6.

24. Ibid. p. 7

25. M.E.Q., Programme d'études - Primaire -... op. cit. p. 7.

situations d'apprentissage attrayantes[26] et extraites de la vie réelle[27] pour qu'elles soient familières à ce dernier.[28] Enfin, il doit aussi se mettre à la place de l'écolier et vivre lui-même l'apprentissage qu'il demande afin de se mettre à l'école de la découverte et de la créativité.[29]

Ensuite le maître est considéré comme pédagogue i.e. spécialiste de la communication éducative. Sous cet aspect, il reçoit la tâche d'initier l'enfant à certains concepts de base et à certaines habiletés techniques fondamentales[30] et il doit établir les liens qui existent non seulement entre les éléments d'un même thème mathématique mais aussi entre les différents aspects de ce programme.[31] Pour terminer ce rôle qui lui est imparti, le programme précise que le maître doit aller au-delà du contenu mathématique du programme puisque les objectifs terminaux qu'il contient doivent être perçus comme des "bornes minimales"[32] que tous les élèves doivent atteindre.

Troisièmement, dans le but de réaliser le développement socio-affectif de l'enfant, le programme compte que l'enseignant va développer de

---

26. Ibid. p. 15.

27. M.E.Q., Programme d'études - Primaire -... op. cit. p. 7.

28. M.E.Q., Guide pédagogique-Primaire-Mathématique-Fascicule F-Activités géométriques, G. du Q., Québec: D.G.D.P., nov. 1980, 32p., p. 4.

29. M.E.Q., Guide pédagogique - Primaire-Mathématique-Fascicule C-Les nombres naturels, G. du Q. Québec: D.G.D.P., mai 1982, 65p., p.1.

30. M.E.Q., Programme d'études ... op. cit. p. 4.

31. Ibid.

31. Ibid. p. 3.

très bonnes relations affectives avec chacun de ses écoliers.[33]

Enfin, un dernier rôle lui est dévolu: "le maître demeure le meilleur juge du degré de compréhension qu'a l'élève d'un concept."[34] Il a donc la responsabilité de mesurer et d'évaluer l'atteinte, par l'enfant, des objectifs de formation générale ainsi que de contenu mathématique.[35] Une dimension importante de l'évaluation s'ajoute ici, le maître doit aider l'enfant à s'auto-évaluer pour que ce dernier apprenne à s'apprécier à sa juste valeur et à s'accepter tel qu'il est, en sachant très bien ce qu'il doit améliorer, comment et pourquoi il doit l'améliorer".[36]

4.3.1. Commentaires.

Les différents rôles que notre analyse du programme de mathématique et de son guide pédagogique nous a fait mettre en évidence, rejoignent ceux que l'étude du nouveau programme de français nous a fait identifier. Nous y avions alors parlé de l'enseignant comme planificateur de situations signifiantes d'apprentissage, de l'enseignant guide et animateur qui maintient et développe des relations chaleureuses et égalitaires avec ses élèves. Nous y avions aussi parlé du maître personne ressource qui intervient sur l'environnement pour stimuler l'activité de l'écolier et qui en même temps, aide l'élève à participer au processus d'évaluation de ses apprentissages (ce que nous avions qualifié de co-évaluation) même

---

33. M.E.Q., Guide pédagogique-Mathématique-Fascicule A... op. cit. p. 12.

34. M.E.Q., Programme d'études- op. cit. p. 42.

35. Ibid. p. 10.

36. M.E.Q., Guide pédagogique-Fascicule A... op. cit. p. 12.

s'il a droit au dernier mot dans ce domaine.

Trois autres similitudes se remarquent. D'abord, les deux programmes ont pour rôle de développer l'habileté de l'enfant à mieux communiquer au moyen d'un langage particulier. Ensuite, les deux documents considèrent que les acquisitions de connaissances et de techniques sont essentielles au développement de cette habileté, à la condition qu'elles servent de moyens pour arriver à un but et non qu'elles deviennent une fin à atteindre en soi.[37] Enfin, la présence d'objectifs socio-affectifs contribue à montrer que les auteurs du programme considèrent l'enfant au centre de leurs préoccupations et que c'est à son développement le plus complet possible qu'est consacré ce programme.

Plusieurs questions demeurent quand même sans réponse. Comment faire "com-prendre" chacun des nouveaux programmes à l'enseignant titulaire à qui tant de rôles importants sont confiés par l'un et l'autre ?

Comment seront considérés les besoins de recyclage exprimés par les maîtres ? Est-ce par "l'impression de documents ou par l'arrivée d'un supposé manuel idéal"[38] que les administrations locales et provinciales répondront à ce besoin ? Quand l'enseignant verra-t-il un instrument de mesure et d'évaluation qui corresponde à la théorie du programme et qui permette de

---

37. C'est Denis Therrien, professeur à l'Université Laval qui dit: "... toutes les fois que l'enseignement tente d'imposer à l'enfant ou à l'individu, une connaissance sous forme de produit fini, il en résulte une mésadaptation dont les effets nocifs sont souvent masqués par l'action de la mémoire qui simule l'appropriation des connaissances." Voir"L'enseignement (de la mathématique) en 1977" in Instantanés Mathématiques, vol. XIV no 1, APAME, sept.1977, pp. 3 à 5, p. 5.

38. Pia-Masse, Marie, "Un nouveau programme à l'horizon" Instantanés Mathématiques, vol. XVI no 4, APAME, mars 1980, p.3

constater qu'il est humainement possible de fabriquer quelque chose qui soit en accord avec l'approche privilégiée dans ce domaine par les théoriciens qui ne semblent pas avoir perçu clairement les exigences pour le maître dans ce qu'ils avancent concernant l'évaluation ? Est-ce réaliste de croire que l'enseignant, parce que cela lui est demandé, va changer son approche évaluative du jour au lendemain alors qu'on lui demandait de fonctionner comme il le fait depuis des années et qu'il en était même félicité ?

A-t-on pensé que le problème n'est peut-être pas que l'enseignant ne veuille pas changer mais bien qu'il ne sache pas comment le faire ?

Marie Pia-Masse pédagogue impliquée fortement au sein de l'APAME et que l'enseignement de la mathématique ne semble pas effrayer outre mesure en arrive elle-même à affirmer: "Evitons d'aborder pour l'instant les multiples pièges qui apparaissent au moment de l'évaluation; c'est un domaine qui à lui seul nécessitera un long apprentissage."[39]

Néanmoins, et il faut le dire, tant que cet apprentissage ne sera pas fait, l'application du nouveau programme de mathématique ne sera pas complétée.

Quels moyens seront offerts à ce même enseignant pour commencer tranquillement à intégrer les matières[40] comme le souligne le programme de mathématique[41] ? Est-ce à nouveau le conseiller pédagogique de mathémati-

---

39. Ibid.

40. Conseil d'administration de l'APAME, "Observations sur l'enseignement de ... loc. cit. p. 6.

41. M.E.Q., Programme d'études - ... op. cit. p. 4 et fasc. A p. 11.

que (si son poste n'a pas été coupé) qui va se voir confier cette responsabilité alors qu'il a déjà beaucoup à faire concernant l'implantation elle-même de ce programme ?

Répétera-t-on, avec ce programme, ce qui s'est produit avec le programme-cadre de 1970 (1976) alors que son suivi n'a pas été assuré après qu'il fut expédié au personnel enseignant ?[42]

Quels moyens a-t-on pris au Ministère de l'Education et dans les Commissions scolaires pour éviter ce qui semble presque toujours se produire lorsqu'un programme fixe des contenus minima à dépasser et que ces seuils deviennent des plafonds ? Comment éviter que l'ensemble du programme quant aux objectifs intermédiaires et terminaux ne soit pas atteint seulement par une minorité d'élèves mais bien par la totalité de ceux-ci ?

Espérons que ces interrogations posées par le nouveau programme de mathématique serviront d'éléments déclencheurs à des initiatives de réflexion du milieu. Cela permettrait aux enseignants un minimum de concertation par rapport à leurs rôles dans l'application de ce programme et de sa philosophie et pourrait peut-être éviter que l'insécurité réelle qu'affronte le maître pour remplir adéquatement sa tâche ne provoque, à tort ou à raison, des gestes de fermeture et de repliement sur soi pour se défendre et se protéger.

---

42. Pia-Masse, M., Bélisle, J. G. et Grignon J., écrivent: "On observe que l'opération programme-cadre n'a jamais été complétée. Elle a cependant été accompagnée de beaucoup de promesses". "Faisons le point..." Instantanés math... loc. cit. p. 7.

4.4. Conception de l'éducation à la base de ce programme.

Le fascicule A du guide pédagogique nous dit en page 3, que le nouveau programme a pour mission de défendre "la nouvelle philosophie de l'enseignement"[43] que le Ministère de l'Education implante progressivement depuis le Rapport Parent, dans les écoles primaires du Québec.

Même si cette philosophie n'est pas nommément identifiée, plusieurs caractéristiques en sont données. Ainsi il y est dit que l'enfant est considéré comme "le principal agent de son apprentissage par ses explorations, ses découvertes ou ses "essais et erreurs"",[44] que c'est sa compréhension qui prime et non l'utilisation de trucs ou la simple mémorisation[45] et qu'il doit être "considéré comme un être qui existe avant tout en tant qu'enfant et non pas uniquement en tant qu'adulte en devenir".[46]

Il y est dit aussi que le maître y est perçu comme un guide[47] qui débute souvent l'enseignement par "des activités, des jeux et des recherches" exigeant la participation de l'enfant[48] et qui tient compte des différences de chacun[49] dans sa façon d'individualiser l'enseignement[50] comme

---

43. M.E.Q., Guide pédagogique-... Fascicule A... op. cit. p. 3.
44. Ibid.
45. Ibid. pp. 2-6.
46. Ibid. pp. 3-11.
47. Ibid. p. 3.
48. Ibid. pp. 3-7.
49. Ibid. p. 5.
50. Ibid. p. 3.

dans sa manière d'organiser sa classe,[51] d'utiliser l'environnement[52] et de privilégier l'expression personnelle de ses élèves.[53]

Si nous ajoutons à ce contenu du fascicule A les éléments complémentaires que le programme lui-même contient quant aux divers rôles du maître que nous avons présentés dans une section précédente, si nous nous rappelons que les objectifs de ce même programme visent à développer l'habileté de l'élève à mieux communiquer par le langage mathématique, à mieux penser et à mieux vivre et si enfin, nous pensons à la présence d'objectifs de formation générale et plus particulièrement à celle d'objectifs socio-affectifs, nous pouvons maintenant nommer cette conception de l'éducation à laquelle le programme veut se greffer.

L'esprit, la philosophie, la ligne de pensée qui ressort de toutes ces caractéristiques et de tous ces objectifs est le même que celui qui anime le nouveau programme de français: par l'approche pédagogique de type organique (l'enfant moteur de son apprentissage), il y a centration sur la personne qui vise son développement intégral (paradigme humaniste) pour favoriser la création d'un modèle socio-culturel de type existentiel dans lequel la personne, libre et autonome tente de s'épanouir de façon maximale. (re. tableaux 5, 4 et 2 du chap. II).

4.4.1. Commentaires.

S'il est vrai (et nous croyons que ce l'est), comme le disent Jac-

---

51. Ibid.

52. Ibid. p. 6.

53. Ibid. p. 8.

ques Bergeron et Charles de Flandre qu'

> en général l'enseignement de la mathématique que l'on peut observer dans les classes est du type behavioriste, c'est-à-dire que l'on conditionne l'enfant à donner certaines réponses aux stimuli présentés [54],

il importe de ne pas s'illusionner et de privilégier la lucidité. Il ne faut pas croire que parce que l'information pertinente a été donnée, le tout va immédiatement s'actualiser et automatiquement se vivre.

Quand l'expérience de l'enseignement nous montre à qual point la manipulation de matériaux mathématiques (blocs logiques, blocs multi-base, géo-plans et autres) est négligée et évitée par les maîtres qui considèrent ces séances comme des pertes de temps pour les élèves, qui n'acceptent pas que parfois une boîte de blocs soit renversée par mégarde ou qui ignorent tout simplement le mode d'emploi de ce matériel, il importe de ne pas "rêver en couleurs" et de plutôt se mettre à la tâche pour planifier un changement à long terme concernant ce vécu réel et actuel de nombreux enseignants et enseignantes.

Cette attitude à propos de la manipulation peut aussi passer pour de l'incompétence chez un maître et alimenter ainsi la hargne de qui veut partir à la chasse aux sorcières. Mais cela ne tiendrait pas compte de la réalité historique québécoise qui nous révèle qu'hier et depuis des années, on demandait au maître d'accomplir les tâches qu'aujourd'hui il doit rejeter s'il veut être considéré compétent et efficace.

Les fréquents changements de programmes d'études et les nombreux pro-

---

54. Bergeron, Jacques C., De Flandre, Charles, "L'avenir de l'enseignement de la mathématique au Québec" Instantanés Mathématiques, vol.XIV no 5, APAME, mai 1978, pp. 4 à 13, p. 8.

jets de réforme et de contre-réformes du système scolaire qui pendent constamment sur la tête des enseignants qui doivent les appliquer et souvent les subir contribuent-ils à la mise en place de politiques cohérentes à moyen et long termes pour assurer, en mathématique, une meilleure formation initiale ainsi qu'une meilleure formation d'appoint (perfectionnement) aux maîtres à qui il manque beaucoup de connaissances dans ce domaine? Pensons entre autres à la géométrie que la majorité des enseignants du primaire n'enseignaient pas jusqu'à maintenant parce que ce n'était pas obligatoire et souvent parce qu'ils croyaient n'y rien comprendre et qui, aujourd'hui est obligatoire pour environ le quart du temps hebdomadaire accordé à l'ensemble de la mathématique. Ce nouveau caractère obligatoire a-t-il donné la science infuse aux enseignants le lendemain de la parution du programme ?

Un sérieux effort pour chercher les besoins réellement sentis par les maîtres et pour y répondre, est donc à entreprendre dans ce domaine de la formation comme dans plusieurs autres et nous croyons que c'est dans la mesure où le maître va se sentir épaulé par l'administration et l'ensemble du système scolaire qu'il va se sécuriser et s'impliquer de façon positive dans la réalisation du travail qui lui incombe.

4.5 Résumé du chapitre IV.

L'étude du nouveau programme de mathématique de niveau primaire a d'abord commencé par l'analyse du contenu-matière de ce programme. Nous y avons décelé l'existence de deux grands types d'objectifs identifiés sous le titre d'objectifs de formation générale et objectifs mathématiques. Nous y avons vu que chacun de ces objectifs comprenait des objectifs gé-

néraux et des objectifs plus spécifiques appelés objectifs terminaux et objectifs intermédiaires. Le rôle de chacun a aussi été présenté.

Nous avons constaté que le programme demande d'accorder la même importance à l'atteinte des objectifs de formation générale et de contenu mathématique mais que ces derniers sont nettement plus présents et nombreux que les autres et qu'ils contribueront facilement à créer un déséquilibre en leur faveur au niveau du vécu mathématique d'une classe.

Notre étude s'est poursuivie par l'examen des rôles que ce programme et ses guides pédagogiques attribuent à l'enseignant. Nous avons réalisé qu'au plan théorique, les rôles du maître de mathématique et ceux de français sont presque identiques et qu'ils exigent des comportements et des attitudes fort semblables.

C'est au plan pratique et concret de la réalité quotidienne de l'enseignant dans sa classe que cette similitude théorique des rôles nous a fait nous questionner. Notre expérience nous porte à croire, en effet, que si les maîtres sont, en français, déjà si "proches" de l'enseignement magistral, livresque et "rationnel", ils le sont encore plus au niveau de la mathématique et que cela exigera un plus gros effort personnel et de groupe pour rapprocher la pratique de la théorie.

Par la suite, à l'aide du contenu-matière et du rôle de l'enseignant déjà analysés et grâce à une étude plus poussée des textes pertinents concernant la conception de l'éducation présentée par le programme, nous avons conclu que le programme de mathématique, comme celui de français, met l'accent sur l'approche pédagogique organique pour favoriser l'actualisation du modèle humaniste d'éducation et ainsi viser la mise en place du

paradigme socio-culturel existentiel.

Enfin, dans un effort constant de réalisme, nous avons tenu à rappeler quelques principes concernant certains aspects du vécu journalier des enseignants du primaire pour bien faire ressortir que la réussite de l'implantation du programme de mathématique comme de tout autre exige sinon le respect des personnes, au moins celui de certaines conditions.

CONCLUSION

> Comment un maître peut-il enseigner s'il n'a pas trouvé sa vérité à lui, s'il n'a pas établi de liens entre l'élève qu'il a été jadis et son choix de carrière, entre ses croyances et ses comportements sociaux ? [1]

Le travail de réflexion et de recherche que nous terminons a montré que le gouvernement actuel, par l'intermédiaire des structures et des moyens qu'il possède, s'est inspiré d'une philosophie pour choisir et orienter l'action des personnes et des organismes impliqués dans le milieu scolaire.

Nous avons constaté que cette philosophie, qualifiée d'humaniste, a comme principale préoccupation le développement intégral de toutes les composantes de la personne dans la poursuite d'un maximum d'autonomie et la conquête de sa liberté dans le respect harmonieux des autres et de leurs différences.

Quand nous comparons cette idéologie à celle que véhicule la société industrielle et technologique qui est la nôtre, il nous paraît clair que les élus politiques ont fait un choix judicieux mais lourd de conséquences.

---

1. Durand Dwane, Madeleine, Le jeu et le questionnement en éducation, Thèse de doctorat inédite. Université de Paris 1(Panthéon-Sorbonne), Paris, 1983, 381 p., p. 295.

En effet, si comme intention, cette philosophie humaniste occupe de plus en plus de place dans notre société et si l'idéologie existentielle anime et guide l'action éducative des divers intervenants scolaires auprès de l'enfant, cela entraînera de nombreux effets dont les premiers concernent fondamentalement le maître. Lorsque l'élève saura prendre du recul (objectivation) face au contenu et à la forme de communication ou de discours à laquelle il participe, lorsqu'il sera capable de percevoir les valeurs qu'on veut lui inculquer (objectif socio-culturel du nouveau programme de français du secondaire), cette technique et cette habileté ne s'appliqueront-elles pas envers l'enseignant lui-même, envers son être et sa production professionnelle ? L'enfant ne sera-t-il pas plus exigeant pour l'adulte éducateur avec qui il aura à travailler et à communiquer ? Acceptera-t-il encore les trop nombreuses activités occupationnelles qui lui sont demandées ? Laissera-t-il toujours passer sans réagir, les travaux que frères et soeurs ont déjà eu à réaliser quatre ou cinq ans auparavant ? Fera-t-il toujours semblant de croire que quantité est toujours synonyme de qualité ? N'exigera-t-il pas que les agents d'éducation "disent" leurs valeurs et les vivent ? Qu'ils cessent de se masquer en entrant en classe ? Qu'ils soient cohérents, équilibrés et authentiques ? Qu'ils SOIENT ?

Si, comme le cite Michèle Aumont, des jeunes tiennent déjà le propos suivant: "Les parents, les cadres, les civilisés passent de plus en plus de temps à FAIRE... et de moins en moins à ETRE"[2], que demanderont-ils demain ?

---

2. Aumont, Michèle, Jeunes dans un monde nouveau, Paris: Eduquer aujourd'hui, 1973, 215 p., p. 28.

Madeleine Roy, professeure à l'U.Q.T.R., affirme[3] que la plus grave lacune que nous pouvons reprocher aux maisons de formation des maîtres est de privilégier la connaissance (la quantité) par rapport à la connaissance de soi (la qualité) chez l'étudiant. Elle précise que cela facilite le fonctionnement du système puisque la même connaissance étant inculquée à tous, la conformité est privilégiée. Elle ne manque pas d'ajouter que travailler la connaissance de soi est bien plus exigeant pour une institution puisque la poursuite de cette finalité favorise prioritairement le développement de chaque individu dans ce qu'il a de propre et d'original, dans ses différences en quelque sorte. Enfin, elle constate que l'étudiant-maître, une fois en charge d'un groupe est enclin à son tour, à privilégier la connaissance et donc à reproduire la conformité de comportement et d'attitude chez ses élèves. Alors se poursuit l'aliénation, l'intoxication dont parle Yves Gentil-Baichis dans Les grandes questions des jeunes

> Notre éducation présente une grave lacune. Elle n'enseigne pas assez à discerner, à hiérarchiser et à choisir en connaissance de cause. Aussi quand cet effort n'est pas accompli, les jeunes se laissent lentement intoxiquer par cette atmosphère de matérialisme pratique qui devient peu à peu la seule raison de vivre de nos contemporains. Peu à peu, elle rabote, elle nivelle et englue toutes les valeurs. Les expressions de violence interviennent alors comme des mécanismes de rejet. L'organisme se réveille pour lutter contre l'intoxication [4]

---

3. Roy, Madeleine, Formé à la stabilité pour vivre l'instabilité, Communication présentée au Colloque international à Jérusalem: "L'enseignant en tant que personne", UQTR., juin 1980, 16 pages, document inédit.

4. Gentil-Baichis, Yves, Les grandes questions des jeunes, Paris: Eduquer aujourd'hui, 1973, 219p., p. 61.
Inoué Syun, in Diogène no 84, oct-déc 1973, pp. 94 à 113, Galimard, France, écrit un très intéressant article sur la jeunesse dans le Japon d'aujourd'hui où nous retrouvons cette révolte contre l'intoxication du quantitatif. Il s'intitule "Culture de la jeunesse dans le Japon d'aujourd'hui ou "Le "Jeu" en tant que mode de vie".

et, malgré cela, le cycle recommence...

Un deuxième point important découle de cette première réflexion. On préconise dans les modèles humaniste et existentiel que l'enfant apprend d'abord à ETRE. N'y a-t-il pas là danger de faire de chacun un Narcisse ?[5] Un demi-dieu ? Veut-on former une nouvelle race de "purs"? La centration sur l'enfant tient-elle compte vraiment de toutes les dimensions importantes de la vie humaine ? L'ajout de l'aspect communautaire et coopératif (modèle inventif) ne permettrait-il pas de faire l'équilibre et de trouver le juste milieu entre une philosophie qui ne s'occupe que de la personne (humaniste) et une autre qui ne voit que la société (institutionnelle) ?

Dans cet ordre d'idée, l'expérience de vie des enseignants et enseignantes retraités ainsi que celle des autres personnes vivant la même situation ne pourraient-elles pas nous servir, à l'école, pour garantir un minimum de continuum historique et la découverte de notre identité, base de tout équilibre et de tout dépassement ?

N'est-il pas temps d'arrêter "d'amuser" les gens de l'"âge" d'or par des voyages plus que moins abrutissants et dont plusieurs ne comportent aucun niveau de culture ? Le milieu scolaire n'a-t-il rien à leur demander ni rien à leur offrir ? N'est-il pas temps de les impliquer dans l'école où ils auraient autre chose à faire que d'admirer le décor de carton pâte d'un studio de télévision, le savant maquillage de l'animateur d'une émission de variété et la pancarte "applaudissez" d'un techni-

---

5. Pilon Quiviger, Andrée, op. cit., p. 15 dit: "Nous avons ignoré que l'exercice de la liberté dans l'étroitesse de l'étang narcissique aliène plus encore que la contrainte."

cien que l'énonnement d'une vedette fait bafiller ?

Il n'est pas certain que le remplacement des éléments négatifs de la société industrielle et technologique par les composantes du modèle existentiel apportera des éléments de solution à chacun des problèmes que nous vivons individuellement et socialement dans le Québec d'aujourd'hui. Bien plus, il comporte lui-même de graves lacunes. En effet, alors que le paradigme rationnel sélectionne les élèves en difficulté d'adaptation et d'apprentissage pour tenter de les récupérer puisqu'ils sont vus comme incapables (irresponsables) de se prendre en main, le paradigme humaniste, à cause de sa philosophie de l'homme, se refuse à considérer une telle manière de faire. L'intention est noble en soi mais que fait-on de ces enfants ? C'est facile d'affirmer que chaque individu a tout ce qu'il faut pour prendre ses responsabilités, s'épanouir et être responsable de son apprentissage et de son devenir mais une telle certitude ne risque-t-elle pas d'inciter certains éducateurs à l'inaction face aux enfants-problèmes, à ceux que le milieu familial a brisé, aux irresponsables, à ceux qui ne veulent pas s'impliquer, à ceux qui ont choisi de "faire le mort"? De là à favoriser certains élèves plutôt que d'autres, il n'y a qu'un pas et l'élitisme n'est pas loin. Le vécu scolaire ne montre-t-il pas, en effet, que dans chaque groupe d'élèves il y en a toujours quelques-uns qui ne peuvent pas prendre leurs responsabilités ni se motiver ? N'est-ce pas toujours les enfants émotivement équilibrés et culturellement avancés grâce à leur environnement familial qui profitent des approches pédagogiques de type organique mises de l'avant par les maîtres adeptes de la philosophie humaniste ?

Bien sûr, tout n'est pas à changer dans ce modèle que nous privilé-

gions encore maintenant au plan social comme au plan pédagogique. Nous croyons cependant que ce changement constituera une étape importante et nécessaire par laquelle nous devons passer comme individu et comme peuple pour pouvoir, par la suite, accéder à un modèle social encore plus riche, à celui que Bertrand et Valois[6] appellent le modèle symbiosynergique. Le modèle existentiel aura au moins fourni la base de cet autre: la centration sur la personne.

Si son vécu d'enseignant a fait voir à l'auteur de ce texte "l'inefficacité des rôles simplement liés à la tâche"[7] et l'importance de la présence de ceux qui maintiennent la vie collective,[8] pourquoi cela ne s'appliquerait-il pas au niveau de la communauté, de la société et de la planète ? Pourquoi la formation intégrale de la personne n'aurait-elle pas besoin de la dimension communautaire et cosmique pour prendre vraiment son sens ? N'est-ce pas ce message que nous pouvons comprendre dans cette phrase de messieurs Debesse et Mialaret: "nous voyons mal comment, sauf identité préétablie, l'épanouissement rigoureusement "protégé" de deux authenticités pourrait dégager une possibilité de rapprochement et de contact ".[9]

De toute façon, l'actualisation du modèle humaniste devra se faire, pour se poursuivre et progresser, en appliquant les principes même qu'il

---

6. Bertrand, Y. et Valois, P., Les options en éducation, op. cit.

7. Debesse, M. et Mialaret, G., Traité des sciences pédagogiques t. 6 Aspects sociaux de l'éducation. Paris: PUF., 1974, 438 p., p. 51.

8. Ibid.

9. Ibid. p. 405.

prône quant au respect de la personne et de ses besoins. Monsieur D.J. Piveteau a beau affirmer que "la désintégration de l'Ecole a déjà dépassé le point de non-retour",[10] l'urgence de l'action et du redressement ne changera pas, du jour au lendemain, certaines attitudes auparavant encouragées et renforcées chez tous les enseignants et maintenant perçues de façon négative par divers milieux. Cela ne dispensera pas les autorités scolaires de respecter aussi les besoins des personnes sur qui le gouvernement compte pour initier et assurer les changements. Pour ce faire, elles doivent fournir les outils de réflexion et de perfectionnement dont les enseignants ont besoin pour se familiariser avec l'esprit et le contenu de chacun des nouveaux programmes et mettre tout en oeuvre pour que ceux-ci se sentent appréciés et appuyés pour affronter les difficultés inhérentes à toute période de changement de cette importance.

C'est à cette seule condition, lentement, avec la patience que Madeleine D. Durand qualifie de "soeur de l'espérance,"[11] que l'éducation humaniste va se développer, essaimer dans toutes les sphères de notre société et qu'avec

> un esprit de complémentarité, de coopération, de mise en commun des différences ainsi que du pouvoir cumulatif des initiatives variées... les projets communautaires ou cosmiques composeront le grand jeu humain intra-mondain.[12]

---

10. Piveteau, D.J., "L'Ecole meurt, vive l'éducation", Orientations no 39, juillet 1971, pp. 2 à 4, p. 3.
cité par Avanzini, G., La pédagogie au XXième siècle, Toulouse: Privat, 1975, 399 p., p. 69.

11. Dumas Durand, Madeleine, Le jeu et le questionnement...op. cit. p.280.

12. Ibid. p. 288.

De nombreuses pistes restent encore à explorer et les possibilités de recherches dans les sujets connexes à ceux que notre travail a soulevés ne manquent pas.

Quelle est la place de l'enfant en difficultés dans une classe qui fonctionne sous une approche de type organique ? Quelles sortes de relations le maître doit-il développer avec un enfant qui "fait le mort", avec ses collègues et l'institution ? Quelles sont les principales conséquences de la parution et de l'implantation des nouveaux programmes d'étude chez l'enfant, le maître et l'administrateur scolaire ?

Tout le domaine de l'évaluation par rapport au contenu et à l'approche pédagogique de chaque nouveau programme est à préciser au plan théorique mais aussi au niveau concret du vécu scolaire.

La pertinence du choix de certaines valeurs que le gouvernement québécois a effectué est à analyser et à confronter avec la littérature sur ce sujet et entre autre, avec le contenu du livre L'esquive -L'école et les valeurs[13] de Naud et Morin.

Enfin, les principes à respecter et la façon de faire pour impliquer à l'école des personnes habituellement étrangères au milieu et pour y implanter une pédagogie de type coopérative ou communautaire se prêteraient bien à d'éventuals travaux de réflexion et d'analyse et apporteraient beaucoup pour l'avancement de notre société.

---

13. Naud, A. et Morin, L. L'esquive -L'école et les valeurs, op.cit.

En espérant que ce travail réflexif et critique servira d'élément déclencheur à un questionnement partagé et engagé par plusieurs instances; en espérant aussi qu'il n'ira pas seulement rejoindre les nombreux ouvrages qui se meurent sur les tablettes de nos institutions de haut-savoir, nous terminons, pour l'instant, cette réflexion.

ANNEXE 1

Synopsis de différents paradigmes socio-culturels et éducationnels.

Ces tableaux dégagent les relations qui existent entre chacun des paradigmes socio-culturels et éducationnels. Il montrent que l'approche éducative sert de stratégie pour actualiser le modèle d'éducation et que celui-ci, à son tour, relève du paradigme socio-culturel dominant.

Ces documents n'incitent-ils pas quiconque les parcourt à réfléchir sur les valeurs véhiculées par la société à laquelle il appartient et à questionner son implication sociale et communautaire dans son milieu!

Référence: Bertrand Y., Valois P.
1982 Les options en éducation, Québec, M.E.Q., Direction de la recherche, 191 p., p.p. 82, 93, 110, 131.

TABLEAU 4.5 Synopsis du paradigme industriel et du paradigme rationnel de l'éducation

PARADIGME INDUSTRIEL — TABLEAU 4.1	PARADIGME RATIONNEL: DIMENSION NORMATIVE — TABLEAU 4.2	APPROCHE MECANISTE — TABLEAU 4.4
MODE DE CONNAISSANCE		
Mode rationnel de connaissance	Transmettre un savoir pré-déterminé, transmettre une vérité unique, objective, régulatrice et régulatrice, promouvoir les habiletés intellectuelles	Transmission de connaissances pré-déterminées, savoir avoir, contenu de la communication centré sur les activités cognitives
Développement et application de la méthode scientifique	Présenter la science comme modèle de connaissance, véhiculer le progrès scientifique comme image de la créativité	Transmission de connaissances pré-déterminées
Valorisation de l'objectivité et du quantifiable	Transmettre une vérité unique, objective et régulatrice et régulatrice	Transmission de connaissances pré-déterminées
CONCEPTION DES RELATIONS PERSONNE-SOCIETE-NATURE		
Subordination de la personne à un modèle extérieur et à la société	Transmettre l'image de l'individu centré sur l'ordre existant, promouvoir la légitimité de l'ordre établi et des valeurs qui sont véhiculées, soumettre l'individu à la société	Le maître détermine le comportement acceptable de l'élève, transmission de valeurs pré-déterminées, modèle de transformation unique dont les éléments ne varient pas et sont identiques d'une école à l'autre, modèle structuré selon les lois de l'organisation et de gestion industrielle, l'étudiant se comporte selon un modèle conforme aux normes socio-culturelles acceptées par la majorité
Conception mécaniste/unique et réductionniste de la personne	Redonner l'importance de l'étudiant en tant que personne, réhabiliter l'intérêt de l'étudiant en tant que futur travailleur, promouvoir les habiletés intellectuelles, faire accepter comme normal que les uns prennent les décisions pour les autres	L'étudiant se conforme au modèle unique de transformation, l'étudiant est subordonné aux attentes et aux directives de l'instituteur, évaluation de l'étudiant selon des normes socio-culturelles, l'enseignant maîtrise, motive et dirige les élèves
La société comme agrégat d'individus	Présenter la science comme modèle de connaissance, présenter les relations humaines selon la stratégie du marché	Transmission de connaissances admises
VALEURS-INTERETS		
Dominion des valeurs économiques	Initier l'individu à l'idée de progrès, de production et de consommation, véhiculer le progrès économique, scientifique et technologique comme image de la créativité, présenter les relations humaines selon la stratégie du marché	Transmission de valeurs pré-déterminées, l'étudiant comme récepteur d'un message pré-déterminé
L'homme adapté à la société industrielle comme être normal, conformiste	Transmettre l'image de l'étudiant conformiste, centré sur l'ordre établi	L'étudiant se conforme au modèle unique de transformation et reçoit le message pré-déterminé
Auto-discipline	Transmettre l'image de l'étudiant conformiste	Conformité au modèle unique de transformation, maîtrise des émotions, de l'imagination, de la sensibilité et de l'affectivité
Méritocratie	Contribuer à la reproduction de la division sociale du travail	Evaluation du comportement par comparaison
FAÇON DE FAIRE		
L'accumulation, stratégie du marché	Réhabiliter l'intérêt de l'étudiant en tant que futur travailleur, contribuer à la reproduction de la division sociale du travail, présenter les relations humaines selon la stratégie du marché, transmettre l'image de l'individu opportuniste, manipulateur, conformiste, centré sur l'ordre établi, initier l'individu à l'idée de progrès, de production, de consommation	Conformité aux normes socio-culturelles acceptées par la majorité, réception du message pré-déterminé
Industrialisation comme système de production	Faire accepter comme normal que les uns (minorité) prennent les décisions pour les autres (majorité), légitimer une structure décisionnelle hiérarchique et une conception de la démocratie où les décisions importantes sont prises par une minorité	Modèle structuré selon les lois de l'organisation et de gestion industrielle, bureaucratisation et hiérarchisation des décisions, l'étudiant subordonné aux attentes et directives de l'instituteur
Uniformisation, médiation du travail par le moyen de récompenses financières	L'individu opportuniste	
Impératif technologique et scientifique	Présenter la science comme modèle de connaissance, véhiculer le progrès économique, scientifique et technologique comme image de la créativité	
SIGNIFICATION GLOBALE		
Croyance dans le progrès matériel et le développement économique et technologique	Initier l'individu à l'idée de progrès, véhiculer le progrès économique scientifique et technologique comme image de la créativité	Conformité aux normes socio-culturelles
La rationalité scientifique	Transmettre une vérité unique, objective, régulatrice et régulatrice, présenter la science comme modèle de connaissance, science et technologie comme image de la créativité	Contenu de la communication centré sur les activités cognitives, transmission de connaissances pré-déterminées

TABLEAU 4.9 : Synopsis du paradigme industriel et du paradigme technologique de l'éducation

PARADIGME INDUSTRIEL — TABLEAU 4.1	PARADIGME TECHNOLOGIQUE: DIMENSION NORMATIVE — TABLEAU 4.6	APPROCHE TECHNO-SYSTÉMIQUE — TABLEAU 4.7
MODE DE CONNAISSANCE Mode rationnel de connaissance Développement et application de la méthode scientifique Développement et utilisation des théories positivistes de la connaissance Vérification de l'observable	Promouvoir le mode rationnel de connaissance Contribuer à transformer l'éducation en science Contribuer à transformer l'éducation en science produire l'homme technologique	Accent sur la planification et l'organisation, activités conduisant à des comportements prédéterminés Collaboration entre plusieurs disciplines, accent sur l'efficacité de la communication, activités pédagogiques débouchant sur des comportements pré-déterminés Résultats évaluables comme comportements pré-déterminés, insistance sur l'efficacité, la planification et l'organisation
CONCEPTION DES RELATIONS PERSONNE-, SOCIÉTÉ-NATURE Subordination de la personne à un modèle extérieur et à la société Conception mécanomorphique et réductionniste de la personne La société comme agrégat d'individus	Affecter une apparente neutralité en s'abstenant de toute critique normative, écartant et «désidéologisant» les débats, problèmes et questions sociétales Perpétuer une conception légaliste de la démocratie, promouvoir l'expert comme le fondement de tout modèle décisionnel de solution de problèmes Véhiculer une image mécanomorphique de la personne Promouvoir le mode rationnel de connaissance qui postule la séparation entre l'observateur et l'observé	Contenu de la communication relié aux exigences de la société qui détermine les compétences à acquérir, aucune remise en cause des valeurs dominantes, polarisation autour des moyens de la communication Le professeur-ingénieur et les autres spécialistes comme concepteurs et ordonateurs du système d'intervention pédagogique, importance du rôle des spécialistes Subordination de l'étudiant à des activités conduisant à des comportements pré-déterminés Recours à l'individualisation de l'enseignement comme mesure d'efficacité
VALEURS-INTÉRÊTS Domination des intérêts économiques L'homme adapté à la société industrielle comme être normal Auto-discipline et conformisme	Affecter une apparente neutralité, promouvoir le comment faire, l'efficacité, le contrôle et l'économie Produire l'homme technologique Promouvoir le comment faire et l'efficacité, le contrôle et l'économie	Préparer des comportements correspondant aux exigences de la société Se conformer aux comportements pré-déterminés
FAÇON DE FAIRE L'acculturation: prédécoupage d'une partie du produit en vue d'enseignement Industrialisation comme système de production Utilitarisme: incitation au travail par le moyen de récompenses financières Impératif technologique et scientifique	Affecter une apparente neutralité en s'abstenant de toute critique normative Promouvoir le comment faire et l'efficacité, le contrôle et l'économie Affecter une apparente neutralité en s'abstenant de toute critique normative Transmettre le développement technologique et l'utilisation de technologies comme image de la créativité	Contenu de la communication relié aux exigences de la société qui détermine les compétences à acquérir, aucune remise en cause des valeurs dominantes, polarisation autour des moyens et contrôle sur les résultats (et non sur les fins et conséquences) Aucune remise en cause des valeurs dominantes Recours à divers mode, éducation comme démarche de résolution de problèmes, manage de la technologie de la communication et des approches systémiques
SIGNIFICATION GLOBALE Croyance dans le progrès matériel et le développement économique et technologique La rationalité scientifique	Transmettre le développement technologique et l'utilisation de technologies comme image de la créativité Contribuer à transformer l'éducation en science, promouvoir le mode rationnel de connaissance	Accent sur l'efficacité de la communication, activités pédagogiques débouchant sur des comportements pré-déterminés

TABLEAU 5.4 : Synopsis du paradigme socio-culturel existentiel et du paradigme humaniste de l'éducation

PARADIGME EXISTENTIEL — TABLEAU 5.1	PARADIGME HUMANISTE DE L'ÉDUCATION DIMENSION NORMATIVE — TABLEAU 5.2	APPROCHE ORGANIQUE — TABLEAU 5.3
MODE DE CONNAISSANCE		
La connaissance comme processus total de l'organisme humain, caractère subjectif de la connaissance, connaissance intuitive, non-conceptuelle, systématisation de l'expérience subjective, non-neutralité de la science	Promouvoir une conception de la connaissance axée sur la subjectivité et devenue une quête de l'être, la créativité subjective, l'expression de soi, la communication, le jeu et l'amour comme modèle de créativité	L'apprentissage comme expérience active qui se passe dans la vie intérieure de l'étudiant, l'environnement scolaire comme secondaire par rapport aux ressources internes de l'étudiant, développement total de l'étudiant plus important que la somme des connaissances acquises
Interaction entre l'observateur et l'observé		Le milieu comme moyen pour favoriser le développement du potentiel générateur de l'environnement scolaire conforme à la dynamique d'interaction entre le sujet et l'objet
Propre quête fondée de la connaissance humaine, possibilité d'atteindre une compétence optimale, possibilité d'intégration d'expériences intuitives, mystiques, religieuses et théologiques		Possession par l'étudiant de toutes les ressources nécessaires à une expérience d'apprentissage
Atténuation des raisonnements par la recherche de nouveaux, réapparition des connotations	Remplacer le savoir-faire par le savoir-être, organisés des actions, réaliser une personne ouverte à l'expérience, la communication comme dimension d'un modèle de création	Environnement conforme à la dynamique d'interaction entre le sujet et l'objet
RELATIONS PERSONNE-SOCIÉTÉ-NATURE		
Conception cosmique de la vie et de l'évolution		
Le monde comme système de rapports entre moyens et buts		Le milieu comme moyen pour favoriser le développement de l'étudiant
But de la société : favoriser le développement de la personne fonctionnant pleinement	Adapter l'ordre social dominant à se centrer davantage sur la personne	Conception de l'environnement sur le modèle de l'étudiant
Certaine domination de la personne sur son milieu	Centration sur le développement de l'enfant	Fonction secondaire attribuée aux facteurs extérieurs de l'étudiant (rôle limité de l'administration du fait accès aux ressources du milieu)
Ouverture à l'expérience, vivre selon un mode existentiel, personne active, non réactive	Réaliser une personne ouverte à l'expérience, orientée vers le moment présent, créatrice	Valorisation des comportements exploratoires
VALEURS-INTÉRÊTS		
Découverte des valeurs à partir de l'expérience personnelle et de la recherche des niveaux de conscience		
Participation consciente dans la croissance individuelle	Proposer une nouvelle image de la personne au sein d'un mouvement de sa mission dans n'importe quelle direction	Le l'étudiant détermine son propre contenu et contrôle ses activités d'apprentissage, appui actif et promotion de son apprentissage, négociation du l'étudiant dans le choix des activités et des matériaux d'apprentissage
Droit égal pour chaque personne à une liberté maximale compatible avec une liberté semblable pour tous	Passage une personne considérant un sentiment de liberté sociale critique de la façon dont la société être démocratique dans les individus	Le l'étudiant jouissant d'autonomie libre
FAÇON DE FAIRE		
Favoriser et créer un environnement centré sur la personne afin d'assurer la vie propre la production de biens et services et le point orientés vers le développement de la personne fonctionnant pleinement, compte tenu de ses interactions avec d'autres	Se centrer sur le développement de l'enfant, redonner le pouvoir à l'individu, amener l'ordre social dominant à se centrer sur la personne, proposer une nouvelle image de la personne au sein d'un mouvement de sa mission dans n'importe quelle direction et de l'autoriser librement à être le processus changeant qu'elle est	Le l'étudiant détermine son propre contenu et contrôle ses activités d'apprentissage, l'apprentissage comme expérience active qui se passe dans la vie intérieure de l'étudiant, importance accordée à la création d'un environnement matériel favorisant le développement de l'étudiant
SIGNIFICATION GLOBALE		
Centration sur la personne comme fin	Se centrer sur le développement de l'enfant, amener l'ordre social dominant à se centrer sur la personne	Le l'étudiant détermine lui-même son propre contenu et contrôle ses activités d'apprentissage
Emphase sur l'intériorité	Promouvoir une conception de la connaissance axée sur la subjectivité	L'apprentissage comme expérience active qui se passe dans la vie intérieure de l'étudiant
Possibilité d'avoir conscience d'une région sous-jacente au niveau phénoménologique		

TABLEAU 6.4 : Synopsis du paradigme symbiosynergique et du paradigme inventif de l'éducation

PARADIGME SYMBIOSYNERGIQUE — TABLEAU 6.1	PARADIGME INVENTIF DE L'ÉDUCATION: DIMENSION NORMATIVE — TABLEAU 6.2	APPROCHE DE LA PÉDAGOGIE SOCIALE D'AUTODÉVELOPPEMENT PROGRESSIF — TABLEAU 6.3
MODE DE CONNAISSANCE		
Mode symbiotique de connaissance conduisant l'union de l'observateur et de l'observé et l'élimination des forces présentes chez l'observateur et l'observé.	Promouvoir le mode symbiotique de connaissance.	(Réflexion par les communautés sur-mêmes sur leur expérience; relation d'échange entre les chercheurs et les communautés du savoir).
Mise à l'écoute (Lauscheng en).	Promouvoir la mise à l'écoute.	
Conception métaphorique de toute explication. Niveaux non contradictoires d'appréhension de la réalité.		
La réalité perçue comme unitaire, totalité globale de la vie.	Développer de nouveaux modèles cognitifs pour accéder à une connaissance critique de la situation de la personne dans l'univers; promouvoir le savoir au sujet et le savoir-devenir	Acquisition d'un savoir être-penser-partager-faire et vivre correspondant aux compétences synergétiques d'une praxis sociale: vécu exprimé, partagé, interprété et transformé; communautés prenant en main leur autodéveloppement et produisant eux-mêmes des savoirs vivre, penser, dire, partager et agir ensemble, production par les communautés d'un savoir situé.
Niveau holistique	Faire savoir du sujet/une partie ne peut être définie et avoir du sens si ce n'est par référence au tout.	Production d'un savoir situé, nécessité d'une conscience historique; une pédagogie sociale concernant l'école, toutes les autres institutions et l'ensemble de la société ... ; celle-ci élève l'école, de son contexte social, des rapports administratifs, professionnels et syndicaux, des relations avec le milieu (éloigné) et des autres organisations sociales; l'école comme anticipation de savoirs plus justes, plus dynamiques, plus fraternels.
Niveau intersubjectif.		Auto-construit par les personnes et leur milieu immédiat de travail et d'éducation et coopération ensemble de savoirs-vivre-penser-faire-agir et partager.
RELATION PERSONNES-SOCIÉTÉ-NATURE		
La personne comme relation fondamentalement portée vers les autres.	Présenter comme image de la personne, celle de la personne totale, celle du relié (personne-communauté).	Acquisition d'un savoir-vivre ensemble pour créer des «nous», communautés de personnes créatrices, et pour renouveler les rapports autochtones entre les libertés et les nécessités pour tous; acquisition d'un savoir partagé pour développer la gratuité, la collaboration, le sentiment d'appartenance.
Suppression des oppositions entre personne, société et nature; nouveau naturalisme; substitution de la notion de communauté à celle de société.	Développer et promouvoir comme modèle de la créativité la symbiosynergie de l'hétérogénéité. Mettre au premier plan le rôle créateur de l'éducation et dépasser celui de reproduction, contribuer à transformer la société industrielle.	Acquisition d'un savoir penser pour évaluer les choix et être capable de penser soi-même et pour vivre un style de pensée qui évolue; contrôle de l'existence éducationnelle par les communautés; organisation de la communication sur la base d'un dénominateur auteur d'une pensée et même organisation pédagogique une praxis commune aux divers niveaux.
Développement de l'unicité de la personne et des communautés par, avec et pour le développement de l'unicité des autres personnes et communautés.	Promouvoir l'unicité de la personne, réaliser le développement des communautés et celui des communautés dans celui des personnes.	Acquisition d'un savoir vivre ensemble pour créer des milieux humains plus individués et plus sociaux; autonomie indépendance multidimensionnel; production d'un savoir situé.
Le «nous» comme réalité ultime.		Création de «nous» par l'acquisition d'un savoir-vivre ensemble.
Sens théologique de la vie.	Développer chez les personnes communautaires leur capacité d'invention sociale et de création de nouveaux rapports.	Vécu exprimé, partagé, interprété et transformé. L'école comme anticipation de valeurs plus justes, plus dynamiques, plus fraternelles.
Multiplicité non-hiérarchique des rapports sociaux, la personne humaine comme travailleur-créateur.	Proposer comme modèle de prise de décision un mode de vote démocratique non-majoritaire, promouvoir la mise en place de nouveaux comportements démocratiques, développer la capacité d'invention sociale et de création de nouvelles, meilleures formes sociales.	Emphase sur les interrelations horizontales des tous quotidiens d'un milieu social: démarche démocratique d'autodéveloppement. Auto-construit par les communautés de leur milieu immédiat de travail et d'éducation: vécu exprimé, partagé, interprété, transformé.
VALEURS-INTÉRÊTS		
La vie, l'union des personnes et des communautés en vie et en amour, la recherche du sens de la vie, la beauté, la justice, l'intérêt.	Promouvoir l'unicité de la personne.	Création de «nous» par l'acquisition d'un savoir-vivre ensemble.
L'amour, l'altruisme.	Présenter comme image de la personne celle de la personne totale, celle du relié.	Acquisition d'un savoir vivre ensemble et partager; l'école comme anticipation d'une société plus juste, plus dynamique, plus fraternelle.
La vérité.	Développer de nouveaux modèles cognitifs pour accéder à une connaissance critique de la situation de la personne dans l'univers.	Acquisition d'un savoir-être-penser-partager-faire et vivre.
L'égalité des relations dans le perfectionnement de l'unicité des uns et des autres (personnes et communautés).		
La symbiosynergie des personnes et de leurs milieux biophysiques, le symbiose de l'hétérogénéité.	Promouvoir la participation à la symbiosynergie de l'univers, la symbiose de l'hétérogénéité comme modèle de la créativité.	Acquisition d'un savoir être-penser-partager-faire et vivre correspondant aux compétences synergétiques d'une praxis sociale: vécu exprimé, partagé, interprété et transformé.

TABLEAU 6.4 : (suite)

PARADIGME SYNERGOSYNERGIQUE — TABLEAU 6.1	PARADIGME INVENTIF DE L'ÉDUCATION DIMENSION NORMATIVE — TABLEAU 6.3	APPROCHE DE LA PÉDAGOGIE SOCIALE D'AUTODÉVELOPPEMENT PROGRESSIF — TABLEAU 6.3
VALEURS-INTÉRÊTS (suite) La liberté en tant que libération, c'est-à-dire en tant qu'émergence de communautés uniques de personnes uniques.	Amener les personnes à s'intégrer et à s'engager dans tous les milieux de vie et de travail et à promouvoir les conditions pour que d'autres s'y engagent également.	Création de structures courtes, légères et souples pour favoriser le dynamisme d'un milieu permettant regroupement des forces libératrices d'un milieu à l'intérieur d'un milieux auto-contrôlé par les commentaires de leur milieu immédiat de travail et d'éducation. Cette dernière pour le repérage des «nous», réinvention des actes humains fondamentaux dans les lieux quotidiens de leur exercice.
FAÇON DE FAIRE Synthèsesynergie de l'hétérogénèse cumulation des différences dans l'union fondamentale et vraie des personnes et de la totalité de l'univers et pouvoir surmonter des misères de tous dans des projets communautaires ou cosmiques l'homme comme travailleur-créateur de son devenir. Contre-technologie et technologie douce. Autogénération des éléments physiques nécessaires à la vie.	Promouvoir et développer comme modèle de la créativité la synthèse de l'hétérogénèse.	Acquisition d'un savoir à être obtenu par les commentaires. Acquisition d'un savoir partagé pour valoriser un style de savoirs qui devient acquisition d'un savoir dire-penser-partager-faire et vivre correspondant à un vécu exprimé, partagé, interprété et transformé, création de «nous» autocontrôlés des milieux de travail et d'éducation par les commentaires. Acquisition d'un savoir faire pour comprendre la gestion des fonctions et les limites des technologies «entrantes», création de structures courtes, légères et souples pour favoriser le dynamisme d'un milieu croissant.
SIGNIFICATION GLOBALE La synthèsesynergie de l'hétérogénèse des personnes et des communautés.	Développer et promouvoir comme modèles de la créativité la synthèsesynergie de l'hétérogénèse.	Acquisition d'un savoir dire-penser partager faire et vivre créateur de «nous».

Tableau 7.2 : Synopsis du paradigme dialectique et du paradigme de la péd. institutionnelle

Paradigme des s. ouvrières ou dialectique - tableau 7.1	Paradigme de la p. institutionnelle: Dimension normative- Tableau A.1	Approche autogérée Tableau A. 2
<u>Mode de connaissance</u> La dialectique comme principe du savoir. Logique de la totalisation et négation de l'atomisme mécaniste. Primat de l'expérience Analyse des relations économiques, sociales intellectuelles et affectives dans lesquelles l'homme est engagé. Importance de la réalité historique.	Proposer l'analyse institutionnelle comme méthode d'analyse Proposer comme modèle de créativité la permanence de la situation autogestionnaire.	Hiérarchisation des savoirs: savoir se situer, savoir être, savoir agir, savoir contenu. Antimodèle pédagogique.
<u>Conception des relations personne-société -nature</u> Il n'y a pas d'homme sans la nature et vice versa. L'homme seul n'existe pas; les hommes existent. L'homme se crée en créant le monde et il a à travailler pour faire progresser l'univers.	Concevoir la personne toujours en situation de transformer un désordre. La personne se définie par sa relation avec les autres.	Relation mutuelle et conditionnelle de l'autogestion pédagogique et de l'autogestion politique. Destinataires maîtrisent et décident des méthodes et programmes d'apprentissage. Milieu social comme cause de la crise de l'éducation.
Valeurs - intérêts Etre libre c'est être conscient d'une nécessité et l'accepter Les valeurs sont situées dans l'expérience de l'homme.	Institutions et organisations sont transversales.	Contestation = processus de changement de la société

Tableau 7.2 : Synopsis du paradigme dialectique et du paradigme de la péd. institutionnelle (suite et fin)

Valeurs - intérêts (suite)		
Elimination de l'exploitation de l'homme par l'homme. Haute conscience du devoir social. Intransigeance envers ennemis du communisme, de la cause de la paix et de la liberté des peuples.	Empêcher les personnes d'être aliénées. Abolir rapports de force i.e. enseignants, enseignés: dominants, dominés. Les instances politiques, idéologiques et économiques sont transversales.	Destruction de la superstructure.
<u>Façon de faire</u> Par classe ouvrière et révolution: destruction société actuelle. Constitution du prolétariat en classe et désagrégation de la société bourgeoise. Instauration d'un gvt communiste.	Abolir rapports dominants - dominés. Participation maximum des personnes aux processus de production. Eliminer bureaucratie.	Gérance collective des moyens d'apprentissage. Les destinataires décident des méthodes et programmes. Intervention éducative à partir du médium de la communication.
<u>Signification globale</u> L'homme unifié avec lui-même, ses camarades et l'univers. Société sans classe. Abolition de l'exploitation de l'homme par l'homme.	Construire une société autogérée. Créer des institutions régulées par la base.	Transformer le milieu scolaire et social par la contestation. Autogestion pédagogique et autogestion politique.

ANNEXE 2

Les cinq composantes essentielles de tout paradigme socio-culturel.

Le paradigme socio-culturel étant un concept fort important dans l'ouvrage de Bertrand et Valois, ceux-ci ont jugé nécessaire d'en présenter les diverses composantes.

La présente annexe résume ce que ces auteurs affirment à ce sujet.

Référence: Bertrand Y., Valois P.,
1982 Les options en éducation, Québec, M.E.Q., Direction de la recherche, 191 p., p. 32.

Composantes essentielles de tout paradigme socio-culturel.

1) La conception de la connaissance concerne la façon avec laquelle est appréhendée et symbolisée la réalité et la manière avec laquelle se construit le système de représentations de cette réalité.

2) La conception des relations personne - société - nature considère la place attribuée à la personne par rapport aux deux autres concepts. Il s'agit ici de la conception métaphysique de l'homme par rapport à lui-même et à son environnement.

3) Les valeurs - intérêts s'intéressent à tout ce qui, pour un groupe social donné, est considéré comme étant capable de satisfaire un désir ou un besoin.

4) La façon de faire concerne la production et les techniques de production des biens nécessaires au fonctionnement d'une société donnée.

5) Le sens global traite du modèle culturel global d'une société; il s'intéresse à sa manière de connaître, de vivre avec les autres, de réfléchir, de valoriser, de faire et d'agir. Il regarde globalement les quatre composantes fondamentales précédentes pour en sortir l'image la plus caractéristique possible de la culture d'une société particulière.

ANNEXE 3

Les cinq fonctions intermédiaires de tout paradigme éducationnel.
(La dimension normative du paradigme)

Pour Bertrand et Valois, toute institution scolaire poursuit cinq fonctions dites intermédiaires. Selon le modèle d'éducation privilégié par la société et les intervenants en place, celles-ci s'actualiseront de diverses façons.

Laquelle de ces fonctions le système politique québécois actuel privilégie-t-il ?

Référence: Bertrand Y., Valois P.
1982 Les options en éducation, Québec, M.E.Q., Direction de la recherche, 191 p., p. 49.

Tableau 3.1 : La dimension normative du paradigme éducationnel: les fonctions intermédiaires.

Fonction générale	La fonction spécifique d'une organisation scolaire vue dans son ensemble par rapport à la société à laquelle cette organisation appartient ou aspire; cette notion rejoint analogiquement celle du sens global d'un paradigme socio-culturel; elle synthétise, résume en quelque sorte le paradigme éducationnel en un projet central, élément polarisateur du paradigme.
Fonction épistémologique	Le mode de connaissance que transmet explicitement ou implicitement ou qu'aspire à transmettre une organisation scolaire; contribution à la création d'un mode de connaissance (façon d'appréhender la réalité).
Fonction culturelle	Diffusion d'un modèle de créativité (façon de changer la réalité); diffusion d'une image de ce que devrait être la culture (par exemple, l'ordre ou la transformation); diffusion d'une image de la personne; diffusion des valeurs-intérêts à promouvoir.

Fonction politique	Favoriser un type d'institution politique conforme aux orientations du champ paradigmatique traduites en normes et règles par le système politique dominant ou s'opposant aux normes et règles dominantes lorsqu'il s'agit d'un contre-paradigme; diffusion d'un modèle de prise de décision.
Fonction économico-sociale	Transmission d'une conception des relations personne-société-nature; transmission d'une façon de faire; présentation d'une image de la permanence, de l'adaptation ou de la transformation sociétale.

ANNEXE 4

Eléments et relations nécessaires pour décrire une approche pédagogique.

Parce que Bertrand et Valois établissent comme postulat que l'objet fondamental d'un paradigme éducationnel est la communication éducative, ils sont amenés à étudier les diverses composantes de celle-ci.

La présente annexe reproduit intégralement les propos de ces auteurs pour faciliter la compréhension du sujet que nous avons traité.

Référence: Bertrand Y., Valois P.
1982 Les Options en éducation, Québec, M.E.Q., Direction de la recherche, 191 p., p. 51.

Eléments et relations nécessaires pour décrire une approche pédagogique.

---

1) le message ou contenu de la communication, c'est-à-dire le savoir à transmettre ou à acquérir;
2) la transmission ou moyens de communication, c'est-à-dire l'organisation de la communication;
3) le destinataire de la communication, c'est-à-dire celui qui est visé;
4) les relations entre le destinataire et son milieu (immédiat: l'école, le cegep, l'université; plus éloigné: la communauté locale, la société;
5) les relations entre le destinataire et l'émetteur;
6) l'émetteur, c'est-à-dire celui qui symbolise la source des messages et qui les transmet;
7) le milieu, c'est-à-dire le cadre général écologique: du milieu scolaire immédiat au milieu sociétal plus éloigné.

ANNEXE 5

Les quatre catégories d'objectifs terminaux du nouveau programme de mathématique.

Dans une tentative de clarification des divers objectifs terminaux du programme de mathématique, les auteurs de ce programme ont cru bon répartir ces derniers en quatre catégories.

L'extrait que nous reproduisons ici nous semble complet par lui-même malgré un deuxième paragraphe qui manque de concision.

Référence: M.E.Q., Programme d'études - Primaire - Mathématique G. du Q., Québec, D.G.D.P., oct. 1980, 45 p., p. 11.

2.1.2 CODIFICATION DES OBJECTIFS MATHEMATIQUES

En vue d'assurer la compréhension la plus univoque possible du programme et afin d'expliciter plus clairement les intentions de ses concepteurs dans la formulation des objectifs mathématiques, on a classifié les objectifs terminaux selon quatre catégories.

Ces catégories correspondent à quatre types d'apprentissage distincts que l'on poursuit en mathématique, ou plutôt à quatre fins complémentaires que les objectifs du programme doivent servir à atteindre; pour être plus précis, on devrait peut-être parler de quatre pôles et dire que la préoccupation de l'enseignant se rapproche tantôt de l'un, tantôt de l'autre.

Evidemment, on doit se défendre d'y voir des catégories exclusives, en ce sens que la classification d'un objectif dans telle ou telle catégorie n'exclut pas sa présence dans d'autres catégories. Ainsi, par exemple, on ne peut favoriser l'apprentissage d'un concept par l'enfant et négliger en même temps les applications de ce même concept. Voilà pourquoi on a indiqué un certain nombre d'astérisques dans chaque catégorie, le plus grand nombre (* * * *) étant accordé au type d'apprentissage que l'on doit rechercher en priorité.

Il faut préciser, avant de définir ces catégories, que celles-ci n'indiquent pas un niveau de performance à atteindre et qu'il n'y a pas de hiérarchie entre elles. Cependant, on peut remarquer qu'elles se rapprochent étrangement des OBJECTIFS GENERAUX de la section 2.2.2 sur le contenu mathématique du programme.

Formation de concepts (F.C.)
(Voir 2.2.2, objectif gén. 10)

Cette catégorie est certes l'une des plus importantes en mathématique et toutes les activités mathématiques gravitent autour d'elle d'une façon plus ou moins implicite. Elle comprend certainement des connaissances à acquérir, qu'il s'agisse de terminologie, de symbolisme, de propriétés, de relations ou de formules, mais les objectifs de cette catégorie mettent en cause plus de choses que le simple rappel de ces connaissances. L'enfant doit devenir capable d'expliquer le concept en question dans son propre vocabulaire ou à l'aide du langage mathématique, de le transposer d'une forme de langage à une autre, de l'illustrer à l'aide d'un schéma ou d'exemples; en d'autres mots, il doit le comprendre. Cette compréhension peut être "intuitive" ou "relationnelle" si on se réfère au modèle Byers-Herscovics, mais de façon générale on peut dire que ces objectifs visent plus qu'une "compréhension instrumentale".

Développement d'habiletés techniques (D.H.T.)
(Voir 2.2.2., objectifs gén. 11 et 12)

La fin visée par les objectifs de cette catégorie est de rendre l'enfant apte à utiliser correctement certains procédés dans l'accomplissement d'une tâche. Elle s'apparente évidemment avec la "compréhension instrumentale" (terme utilisé par Skemp et repris par Byers et Herscovics)

par le fait que l'enfant sait "comment effectuer une tâche", mais elle s'en distingue parce qu'elle n'exclut pas toute connaissance du "pourquoi on procède ainsi". Cette catégorie se caractérise davantage par le type de tâches auxquelles elle se réfère: effectuer une opération sans erreur, construire un diagramme de façon convenable, mesurer la longueur d'un objet, utiliser adéquatement un instrument sont autant d'actions qui illustrent la portée de cette catégorie.

Exploration de notions (E.N.)
(Voir 2.2.2., objectif gén. 10)

Dans l'enseignement primaire, la mathématique a ceci de distinctif que, pour certaines notions en particulier, on se contente d'une exploration sommaire et intuitive ne débouchant pas sur des apprentissages formels.

En effet, l'importance de favoriser à l'école primaire une démarche inductive et de permettre à l'enfant d'effectuer les manipulations indispensables à une bonne compréhension, le temps relativement court dont on dispose pour l'enseignement de cette matière, le niveau de difficulté de plusieurs notions, tous ces facteurs obligent à limiter la portée de certains apprentissages dans ce programme minimum.

Utilisation des connaissances (U.C.)
(Voir 2.2.2., objectif gén. 13)

Il est important de distinguer cette catégorie des précédentes. Ici, qu'il s'agisse de terminologie, de concepts, d'aptitudes ou de techniques, l'accent est mis sur l'utilisation des connaissances acquises.

Pour répondre aux exigences de cette catégorie, l'enfant doit être amené à sélectionner lui-même dans ses connaissances les informations dont il a besoin et les appliquer convenablement. En d'autres mots, ces objectifs visent à fournir à l'enfant l'occasion de reconnaître, d'utiliser ou d'appliquer un modèle mathématique dans la solution de problèmes fréquemment rencontrés ou inhabituels.

NOTE: On pourra donc constater, aux chapitres III et IV, comment les objectifs terminaux du domaine mathématique proprement dit se rattachent à ces quatre types d'apprentissage et, partant, aux quatre objectifs généraux qui les expriment à la section 2.2.2.

REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES

Ouvrages cités

ACHIM, P., A.D. BRAZEAU et C. HOPPER
1979 "Nouveau programme de français primaire - Entrevue avec les concepteurs," Québec français no 33, mars, pp. 31-34.

ANGERS, P. et C. BOUCHARD
1982 L'activité éducative - Une théorie - Une pratique - L'appropriation de soi, C.D.E.S., 63 p.

ANGERS, P.
1963 Réflexions sur l'enseignement, Montréal: Bellarmin, 204 p.

ARTAUD, G.
1981 "Savoir d'expérience et savoir théorique" Revue des sciences de l'éducation, vol. VII, no 1, hiver, pp. 135-151.

AUMONT, M.
1973 Jeunes dans un monde nouveau, Paris: Eduquer aujourd'hui, 215 p.

AVANZINI, G.
1975 La pédagogie au XXième siècle, Toulouse: Privat, 399 p.

BADIN, P.
1977 La psychologie de la vie sociale - Tome 1 - Aspects psycho-sociaux de la personnalité interne, Paris: Le Centurion (Socioguides), 186 p.

BELLEAU, I. et al
1980 "Le nouveau programme de français au secondaire - Entrevue avec les concepteurs," Québec français, no 38, mai, pp. 30-34.

BERGERON, J. C. de FLANDRE
1978 "L'avenir de l'enseignement de la mathématique au Québec," Instantanés Mathématiques, vol. XIV, no 5, APAME, mai, pp. 4-13.

BERGER, R.
1979 "Réponse à Gilles Dussault de l'INRS - Education", Québec français, no 36, décembre, pp. 67-72.

BERGER, R.
1980 "Favoriser ou neutraliser l'implantation du nouveau programme de français," Québec français, no 40, décembre, pp. 44-47.

BERTRAND, Y. et P. VALOIS
1982 Les options en éducation (2e éd. rev.) Québec: MEQ, Service de la recherche, 191 p.

BERTRAND, Y. et P. VALOIS
1982 "Une société nouvelle" Revue de la FQDE, octobre, pp. 26-29.

CHABOT, M.
1979 "Le programme et ses implications sur le matérial didactique," Québec français, no 33, mars, pp. 22-26.

CHARNOZ, G.
1960 L'enseignement effort improductif, Paris: P.U.F., coll. Nouvelle recherche, 236 p.

COMMISSION D'ETUDE SUR LES UNIVERSITES
1979 Rapport du comité d'étude sur la formation et le perfectionnement des enseignants, Gouv. du Q., mai, 117 p.

CONGRES MONDIAL DES SCIENCES DE L'EDUCATION, ACTES DU
1981 L'école et les valeurs, Trois-Rivières du 6-10 juillet 1981, Québec: éd. Agence d'Arc, 483 p.

CONSEIL D'ADMINISTRATION DE L'APAME
1982 "Observations sur l'enseignement des mathématiques au primaire - rapport présenté au Conseil supérieur de l'éducation" Instantanés Mathématiques, vol. XVIII, no 4, APAME, mars, pp. 3-7.

CONSEIL SUPERIEUR DE L'EDUCATION
1971 L'activité éducative - Rapport annuel 1969-1970, Québec: Gouv. du Q. 239 p.

CONSEIL SUPERIEUR DE L'EDUCATION
1981 La fonction sociale de l'institution scolaire - Rapport 1980-1981, tome 2, Québec: éd. officiel, Gouv. du Q., 70 p.

CORMIER, R.A. et al
1981 Les enseignantes et les enseignants du Québec: Les valeurs éducationnelles, vol. 4, Québec: MEQ, 180 p.

CROTEAU, J.
1981 L'homme: sujet ou objet ? Montréal: Bellarmin, coll. Recherche no 25, Philosophie, 260 p.

DEBESSE, M. et G. MIALARET
1974 Traité des sciences pédagogiques - tome 6 - Aspects sociaux de l'éducation, Paris: P.U.F., 438 p.

DION, L. et P. DUPUIS
1974 Le concept "d'accountability" en éducation, Recherche, Montréal: U. de M. (section administration scolaire), pp. 6-14.

DWANE-DURAND, M.
1983 Le jeu et le questionnement en éducation, Thèse de doctorat inédite, U. de Paris 1 (Panthéon-Sorbonne), 381 p.

FERGUSON, M.
1981 Les enfants du verseau, Paris: Calmann-Lévy, 338 p.

FONTAINE, F.
1977 "Etude", Pédagogiques, vol. 2, no 4, décembre, pp. 15-18.

GEMME, G. et J. ROUSSELLE
1980 "Le nouveau programme de français du secondaire - La classe de français et les valeurs socio-culturelles", Québec français, no 38, mai, pp. 56-60.

GENTIL-BAICHIS, Y.
1973 Les grandes questions des jeunes, Paris: Eduquer aujourd'hui, 219 p.

GOUVERNEMENT DU QUEBEC
1970 La mathématique à la classe maternelle et au niveau élémentaire - Programme cadre, Québec: D.G.E.E.S., 12 p.

GOUVERNEMENT DU QUEBEC
1977 Livre vert sur l'enseignement primaire et secondaire, Québec: MEQ, 147 p.

GOUVERNEMENT DU QUEBEC
1979 Programme d'étude-Primaire-Français, Québec: MEQ., D.G.D.P., 334 p.

GOUVERNEMENT DU QUEBEC
1980 Programme d'études-Primaire-Mathématique, Québec: MEQ., D.G.D.P. 45 p.

GOUVERNEMENT DU QUEBEC
1980 Guide pédagogique-Primaire-Mathématique-Fascicule F-Activités géométriques, Québec: MEQ., D.G.D.P., 32 p.

GOUVERNEMENT DU QUEBEC
1981 Guide pédagogique-Primaire-Mathématique-Fascicule A-Guide général, Québec: MEQ., D.G.D.P., 34 p.

GOUVERNEMENT DU QUEBEC
1982 Guide pédagogique-Primaire-Mathématique-Fascicule C-Les nombres naturels, Québec: MEQ., D.G.D.P., 65 p.

GOUVERNEMENT DU QUEBEC
1982 Guide pédagogique-Secondaire-Français langue maternelle-Formation générale, Québec: MEQ., D.G.D.P., 188 p.

GOUVERNEMENT DU QUEBEC
1982 L'école-Une école communautaire et responsable, Québec: MEQ., 100 p.

GRAND'MAISON, J.
1976 Pour une pédagogie sociale d'autodéveloppement en éducation, Montréal: Stanké, 192 p.

GRIGNON, J.
1981 "Les programmes en mathématiques au primaire et leurs interprètes", Instantanés Mathématiques, vol. XVII no 4, APAME, mars, pp. 3-5.

HAMELINE, D.
1979 Les objectifs pédagogiques en formation initiale et continue. Paris: Ed. sociales françaises, 200 p.

HAMELINE, D. et al
1979 Le sujet de l'éducation. Paris: ed. Beauchesne, philosophie 4, 222 p.

HOPPER, C.
1980 "J'objective tu objectives" Québec français, no 37, mars, pp. 19-22.

HOPPER, C.
1981 "Implantation des nouveaux programmes: mission impossible ?" Québec français, no 42, mai, pp. 26-27.

HOUSSAYE, J. et al
1979 "Sujet, mort et folie en pédagogie", dans D. Hameline et al. Le sujet de l'éducation. (pp. 75-89). Paris: Beauchesne.

INOUE, S.
1973 "Culture de la jeunesse dans le Japon d'aujourd'hui - le "jeu" en tant que mode de vie, Diogène, no 84, octobre-décembre, pp. 94-113.

LABONTE, R.
1980 "Les programmes de 1840 à nos jours," Québec français, no 38, mai, pp. 49-51.

LAVALLEE, M.
1975 Apprendre: didactique par objectifs opératoires, Montréal: Educo-inter, U.Q.A.M., 198 p.

LE THANH KHOI
1967 L'industrie de l'enseignement, Paris: Ed. de Minuit, coll. Grands documents no 30, 419 p.

LEVESQUE, M.
1979 L'égalité des chances en éducation, C.S.E., Québec: Gouv. du Q., 132 p.

MALRAUX, A.
1967 Antimémoires, Paris: Gallimard, coll. Blanche, 611 p.

MATTE, V.
1981 "Dossier-Les options en éducation" Vie pédagogique, no 12, avril, pp. 17-32.

MAYOL, P.
1979 "Vers une société sans initiation ?" dans D. Hameline et al. Le sujet de l'éducation. (p. 119-147). Paris: Beauchesne.

MIALARET, G.
1978 "Action pédagogique, méthodes éducatives et développement de la personnalité" Actes du VIIe congrès mondial de l'A.I.S.E., tenu à Gent 25-29 juillet 1977, Gent: Henri Dunantlaan 1, 766 p. pp. 83-104.

MILOT, J.G.
1979 "Pourquoi des situations de communication en classe de français?" Québec français, no 35, octobre, pp. 20-21.

MILOT, J.G.
1980 "Connaissances et habiletés langagières," Québec français, no 37, mars, pp. 23-24.

MINTZBERG, H.
1982 Structure et dynamique des organisations, Paris: Ed. d'Organisation, 434 p.

MISSIONNAIRES DU SACRE-COEUR
1982 "La prison: Les leçons de l'histoire," Revue Notre-Dame, no 3 mars, 33 p.

MOLLO, S.
1970 L'école dans la société: Psychosociologie des modèles éducatifs, Paris: Dunod, coll. Sciences de l'éducation no 1, 306 p.

MORIN, J. Y. et J. GIRARD
1979 L'école québécoise - Enoncé de politique et plan d'action, Québec: MEQ, 163 p.

MORISSETTE, D.
1983 "Un modèle pour les objectifs pédagogiques" Mesure et évaluation en éducation, vol. 5, no 4, pp. 120-128.

NAUD, A. et L. MORIN
1978 L'Esquive - L'école et les valeurs, Québec: Conseil supérieur de l'éducation, 167 p.

OFFICE DE CATECHESE DU QUEBEC
1980 Avec Dieu sur nos chemins - 6 - Module 1, Montréal: Ed. du Richelieu Ltée, 63 p.

PIA-MASSE, M., J.G. BELISLE et J. GRIGNON
1980 "Faisons le point..." Instantanés mathématiques, vol. XVI, no 3 APAME, janvier, pp. 3-7.

PIA-MASSE, M.
1980 "Un nouveau programme à l'horizon," Instantanés Mathématiques, vol. XVI, no 4, mars, p. 3.

PILON QUIVIGER, A.
1983 Au coin de la quarante-septième, Montréal: Léméac, coll. A hauteur d'homme, 180 p.

PIVETEAU, D.J.
1971 "L'Ecole meurt, vive l'éducation," Orientations, no 39, juillet, pp. 2-4.

FLOURDE, S.
1975 Gabriel Marcel - Philosophe et témoin de l'espérance, Montréal: U. du Q., 232 p.

ROCHEBLAVE-SPENLE, A.M.
1969 La notion de rôle en psychologie sociale, Paris: P.U.F., 534 p.

ROCHER, G.
1968 Introduction à la sociologie générale, tome 1, Montréal: Hurtubise, HMH, 136 p.

ROY, M.
1980 Formé à la stabilité pour vivre l'instabilité, communication présentée au Colloque international à Jérusalem: L'enseignant en tant que personne, U.Q.T.R., juin, 16 p., document inédit.

THERRIEN, D.
1977 "L'enseignement en 1977" Instantanés Mathématiques, vol. XIV, no 1 APAME, septembre, pp. 3-5.

TOURNIER, M.
1978 Typologie des formules pédagogiques, Québec: MEQ, 267 p.

VANDENDORPE, C.
1979 "L'école en question - Les enfants des normes", Québec français, no 34, mai, pp. 12-13.

VAN DER MAREN, J.M.
1979 "La communication pédagogique: éléments pour une didactique générale", Apprentissage et socialisation, vol. 1, no 1, mars, pp. 43-57.

VIAL, J.
1977 La pédagogie: pour qui ? pourquoi ?, Tournay: coll. Orientations-53, 224 p.

Autres ouvrages consultés

A.Q.P.F.
1979 "Le nouveau programme - ce qu'en pense l'A.Q.P.F." Québec français, no 33, mars, pp. 28-30.

BERARD-LEBLANC, J.
1983 "Richesse des nouveaux programmes" Vie pédagogique, no 23, mars, p. 39.

BERTRAND, Y.
1979 Les modèles éducationnels, Montréal: Serv. péd. U. de Montréal, 72 p.

BOUCHARD, M., P. ETIENNE et G. ISABELLE
1981 Le système scolaire du Québec - tome 1, Montréal: Guérin, coll. dossiers universitaires, 314 p.

CARON, R.
1978 "Les attitudes et l'apprentissage de la mathématique", Instantanés Mathématiques, vol. XIV, no 3, APAME, janvier, pp. 11-14.

CLEAVER, R. et al
1974 Ecole et Société: continuité ou rupture ?, Québec: Gouv. du Q., 72 p.

CLOUTIER, R. et al
1983 Analyse sociale de l'éducation, Montréal: Boréal express, 346 p.

CONSEIL SUPERIEUR DE L'EDUCATION
1975 Convergences et divergences, Gouv. du Q., 68 p.

CONSEIL SUPERIEUR DE L'EDUCATION
1976 L'Education hier - L'Education demain (10e assemblée plénière du C.S.E./1976), Gouv. du Q., 75 p.

CONSEIL SUPERIEUR DE L'EDUCATION
1978 Avis du C.S. de l'Education au ministre de l'Education sur le Livre vert de l'enseignement primaire et secondaire, Gouv. du Q., 39 p.

CONSEIL SUPERIEUR DE L'EDUCATION
1978 Compte-rendu de la rencontre générale de consultation tenue à Montréal les 9 et 10 mars 1978 sur le livre vert du MEQ, Gouv. du Q., 164 p.

CONSEIL SUPERIEUR DE L'EDUCATION
1979 L'Etat et les Besoins de l'Education - Pour un renouveau de la fonction sociale de l'Université, Gouv. du Q., 51 p.

CONSEIL SUPERIEUR DE L'EDUCATION
1980 Projets de règlements concernant l'éducation préscolaire et les régimes pédagogiques du primaire et du secondaire (avis au ministre de l'Education), Gouv. du Q., 18 p.

DE FLANDRE, C.
1974 "Le rôle des mathématiques à l'élémentaire et au secondaire pour l'adaptation aux changements accélérés de la technologie," Instantanés Mathématiques, vol. XI, no 1, octobre, pp. 6-13.

DESROCHERS-BRAZEAU, A. et P. ACHIM
1979 "De la situation de communication à la situation d'apprentissage," Québec français, no 35, octobre, pp. 27-28.

DHOMBRES, J.
1980 "L'enseignement et le rôle des mathématiques" (Article tiré de Instantanés mathématiques, vol. XVII, no 3, janvier, APAME, pp. 6-13, et d'abord paru dans Etudes, février 1980, Paris).

DULUDE, F.
1979 "Le nouveau programme d'oral plus qu'un contenu nouveau", Québec français, no 33, mars, pp. 45-47.

FAURE, E.
1972 Apprendre à être: Le monde sans frontières, Paris: UNESCO-FAYARD, 368 p.

FRAGNIERE, G.
1975 L'éducation créatrice, Paris: Elsevier Savoir, 190 p.

GAGNON, L.
1975 Le drame de l'enseignement du français, Montréal: La Presse, 55 p. (publication regroupant les sept articles publiés du 5 au 12 avril 1975).

GODARD, L. et al
1981 "Des orthophonistes en harmonie avec le nouveau programme," Québec français, no 42, mai, p. 89.

GOUREVITCH, J.P.
1973 Défi à l'éducation, Tournay: Casterman, coll. Orientations/E3, 203 p.

GOUVERNEMENT DU QUEBEC
1972 L'étudiant québécois: Défi et dilemmes - rapports de recherche, Québec: MEQ, 364 p.

GOUVERNEMENT DU QUEBEC
1977 Guide docimologique - fascicule 3 - Notions sur la taxonomie, Québec: D.G.D.P., 30 p.

GOUVERNEMENT DU QUEBEC
1977 Guide docimologique - fascicule 6 - Notions relatives aux qualités d'un instrument de mesure utilisé dans le contexte de l'évaluation normative, Québec: D.G.D.P., 16 p.

GOUVERNEMENT DU QUEBEC
1978 Cadre relatif à l'élaboration des programmes et des guides pédagogiques, Québec: D.G.D.P., 21 p.

GOUVERNEMENT DU QUEBEC
1978 Guide docimologique - fascicule 1 - Introduction à la mesure et à l'évaluation, Québec: D.G.D.P., 14 p.

GOUVERNEMENT DU QUEBEC
1978 Guide docimologique - fascicule 2 - Les objectifs d'apprentissage dans l'optique de la mesure et de l'évaluation, Québec: D.G.D.P., 16 p.

GOUVERNEMENT DU QUEBEC
1978 Guide docimologique - fascicule 4 - Les instruments de mesure utilisés dans le cadre de l'évaluation normative, Québec: D.G.D.P., 15 p.

GOUVERNEMENT DU QUEBEC
1980 Programme d'études - Enseignement primaire - Enseignement religieux catholique, 6ième primaire, Québec: MEQ, 64 p.

GOUVERNEMENT DU QUEBEC
1980 Guide pédagogique - Primaire - Mathématique - Fascicule E - Les fractions, Québec: D.G.D.P., 35 p.

GOUVERNEMENT DU QUEBEC
1980 Guide pédagogique - Primaire - Mathématique - Fascicule G - Mesures, Québec: D.G.D.P., 43 p.

GOUVERNEMENT DU QUEBEC
1980 Le projet éducatif de l'école, Québec: MEQ, Direction générale des réseaux, 90 p.

GOUVERNEMENT DU QUEBEC
1981 Guide docimologique - fascicule 5 - Conseils pratiques pour la construction d'un instrument de mesure, Québec: D.G.D.P., 54 p.

GOUVERNEMENT DU QUEBEC
1981 Guide pédagogique - Primaire - Mathématique - Fascicule B - Les concepts unificateurs, Québec: D.G.D.P., 45 p.

GOUVERNEMENTS DU QUEBEC
1981 Guide pédagogique - Primaire - Mathématique - Fascicule - D - Les entiers relatifs, Québec: D.G.D.P., 33 p.

GOUVERNEMENT DU QUEBEC
1981 Politique générale d'évaluation pédagogique - Secteur du préscolaire, du primaire et du secondaire, Québec: D.G.D.P., 23 p.

GOUVERNEMENT DU QUEBEC
1982 L'éducation préscolaire et le primaire - cahier de renseignements, Québec: D.G.D.P., 51 p.

GOUVERNEMENT DU QUEBEC
1982 Guide pédagogique - Primaire - Mathématique - Fascicule H - Utilisation de la calculatrice, Québec: D.G.D.P., 41 p.

GOUVERNEMENT DU QUEBEC
1982 Guide pédagogique - Primaire - Français - Quatrième, cinquième, sixième années, Québec: MEQ, 171 p.

GRAND'MAISON, J.
1978 L'école enfirouapée, Montréal: Stanké, 156 p.

GRIGNON, J.
1980 "La mathématique: un jeu d'enfant ?", Instantanés Mathématiques, vol. XVII, no 1, APAME, septembre, pp. 3-4.

GRIGNON, J.
1981 "L'approche pédagogique." Instantanés Mathématiques, vol. XVII, no 3, APAME, janvier, pp. 3-5.

GRIGNON, J.
1981 "Un menu équilibré," Instantanés Mathématiques, vol. XVII, no 5, APAME, mai, pp. 3-4.

HIGGINSON, W.C.
1981 "Les fondements de l'enseignement des mathématiques," (Article tiré de Instantanés Mathématiques, vol. XVIII, no 2, novembre, APAME, pp. 3-10, traduit par Renée Caron et d'abord paru in For the Learning of Mathematics, vol. 1, no 2.).

LANGEVIN, C.
1982 "Lire ou apprendre à lire", Québec français, no 45, mars, pp. 82-88.

LANGLOIS, R.
1979 "La fin d'une crise ?", Québec français, no 33, mars, p. 27.

LEBRUN, D.
1980 Genèse et évolution de la notion d'organicité dans l'oeuvre de Pierre Angers, mémoire de maîtrise en sc. de l'Education, U.Q.T.R. 1980.

LEVESQUE-ROY, M.
1980 "L'intégration verbale et le style d'enseignement, Québec français, no 37, mars, pp. 31-32.

MAREUIL, A.
1979 "Quelques conditions psychologiques et pédagogiques d'un renouveau de l'enseignement grammatical," Québec français, no 36, décembre, pp. 50-52.

MARITAIN, J.
1969 Pour une philosophie de l'éducation. Paris: Fayard, coll. Le monde sans frontières, 198 p.

MASLOW, A.H.
1968 Vers une psychologie de l'être. Paris: Fayard, 254 p.

MILET, J.
1979 "Pour une pédagogie différentielle," dans D. Hameline Et al., Le sujet de l'éducation. (pp. 91-118). Paris: Beauchesne.

MIRZAT, H.
1978 L'enseignant et sa boussole - Eléments pour une philosophie de l'éducation. Montréal: Ed. Paulines, 222 p.

MONETTE, M.
1980 "Le nouveau programme de français du secondaire - Les pièges du fonctionnement de la langue et des discours," Québec français, no 38, mai, pp. 52-55.

MORIN, B. A.
1977 "Education and the Good Life ou l'Education et la bonne vie", Instantanés Mathématiques, vol. XIII, no 4, APAME, avril, pp. 3-5.

NORMANDEAU, A.
1982 "Analyse du programme - Recherche des orientations explicites et implicites", Instantanés Mathématiques, vol. XVIII, no 3, APAME, janvier, pp. 20-23.

PAGE, M. et J.P. BELAND
1980 "L'objectivation des pratiques de communication", Québec français, no 37, mars, pp. 16-18.

PERETTI, A. de
1969 Les contradictions de la culture et de la pédagogie. Paris: Ed. de l'Epi, 298 p.

PRIMEAU, G. et al
1979 "Le thème - Une approche fonctionnelle du nouveau programme de français," Québec français, no 33, mars, pp. 56-59.

REBOUL, O.
1971 La philosophie de l'éducation. Paris: P.U.F., coll. Le philosophe, 127 p.

REBOUL, O.
1980 Qu'est-ce qu'apprendre ?, Paris: P.U.F., coll. L'Educateur, 206 p.

RENE, J.
1980 "Le nouveau programme de français du secondaire- L'évaluation dans la classe de français," Québec français, no 38, mai, pp. 34-36.

RIOUX, M.
1974 Les québécois, Paris: Ed. du Seuil, coll. Le temps qui court no 42, 190 p.

RIOUX, M. et Y. MARTIN
1971 La société canadienne-française, Montréal: Ed. Hurtubise, HMH Ltée, 404 p.

SAINT-JEAN, R. et J.G. MILOT
1980 "Le nouveau programme de français du secondaire- La structure du nouveau programme," Québec français, no 38, mai, p.18.

SIMARD, C.
1982 "Choix d'école: choix de société - Un regard sur les options en éducation," Interface, no 67, mai, pp. 11-15.

STIRNER, M.
1974 Le faux principe de notre éducation ou l'humanisme et le réalisme, Paris: Aubier Montaigne, coll. Bibliothèque sociale, 183 p.

VAIZEY, J.
1967 L'éducation dans le monde moderne, Paris: Hachette, coll. l'Univers des connaissances, 256 p.

VEZINA, A.
1979 "Faites-moi des phrases complètes; L'objectivation des productions écrites dans le développement de l'habileté à écrire," Québec français, no 33, mars, pp. 52-55.